Colecția Științele Educației este coordonată de
conf.univ.dr. Alois GHERGUȚ

Versavia Curelaru, lector universitar doctor la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domenii de competenţă: psihologia educaţiei, consiliere psihopedagogică, managementul clasei de elevi. A obţinut titlul de doctor în psihologie cu lucrarea *Implicaţii ale conceptului de sine în performanţa academică*. Este coautor al volumului *Introducere în managementul clasei de elevi* (2010). A publicat, în calitate de autor şi coautor, peste 20 articole ştiinţifice şi capitole de carte în domeniile de interes menţionate, printre care: „Rolul conceptului de sine în evaluarea eficienţei personale pentru sarcini specifice" (2008); „Support of autonomy behaviours in preschoolers: Experimental educational intervention" (2010); „Managementul disciplinei şi violenţa şcolară" (2013), „Implicaţii ale percepţiilor privind eficienţa personală în autoreglarea învăţării la elevi" (2013).

Referenţi ştiinţifici:
Prof.univ.dr. Marcela Rodica Luca
Universitatea Transilvania din Braşov

Conf univ.dr. Dorina Sălăvăstru
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi

Redactor: Mariana Pricop
Coperta: Manuela Oboroceanu
Tehnoredactor: Florentina Crucerescu

ISBN 978-606-714-071-2

700109 – Iaşi, str. Pinului, nr. 1A, tel./fax: (0232) 314947
http:// www.editura.uaic.ro   e-mail: editura@uaic.ro

Versavia Curelaru

Conceptul de sine și performanța școlară

Prefață de
Marcela Rodica Luca



EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA", IAȘI
2014

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
CURELARU, VERSAVIA
Conceptul de sine şi performanța şcolară /
Versavia Curelaru; pref. de Marcela Rodica Luca.
– Iaşi: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2014
Bibliogr.
ISBN 978-606-714-071-2

I. Luca, Marcela Rodica (pref.)

37

Cuprins

Prefață

În ultimii ani, literatura de specialitate în limba română din domeniul psihologiei a înregistrat o mare diversitate de apariții editoriale: atât traduceri din autori străini de reputație internațională, cât şi cărți scrise de autori români – tratate universitare, monografii, cărți de popularizare. Deşi oferta de literatură psihologică este mult mai bogată decât acum câțiva ani, rămân arii întinse din psihologia contemporană care încă nu sunt accesibile cititorilor de limbă română. Lucrarea de față este o monografie pe tema relației dintre conceptul de sine şi performanța şcolară. În literatura de specialitate din țara noastră este o lucrare singulară şi binevenită, deoarece umple un gol considerabil în ceea ce priveşte un domeniu de intersecție între mari direcții de cercetare de ultimă oră: motivație pentru învățare, concept de sine, autoeficacitate, succes şi eşec şcolar.

Publicul interesat de o astfel de lucrare este larg: doctoranzi, tineri cercetători, studenți în psihologie care au nevoie de o introducere în temă care să le permită orientarea în literatura de cercetare recentă a domeniului; psihologi şi consilieri şcolari care pot găsi răspunsuri la întrebări în legătură cu motivația pentru învățare, factorii asociați succesului şi eşecului şcolar, aspectele de dinamică de grup care pot surveni în clasele cu elevi supradotați în sensul întăririi sau diminuării stimei de sine; profesori diriginți preocupați de înțelegerea aspectelor psihologice implicate în performanța şcolară; şi, nu în ultimul rând,

psihologi de orice specialitate care au nevoie de o sinteză a cercetărilor recente în domeniile susmenţionate.

Relaţia personalitate–activitate şcolară este obiect de studiu intens frecventat în psihologia educaţională deoarece este evident că, supuşi unor influenţe relativ uniforme în şcoală, indivizii reacţionează în mod diferit. Natura acestor reacţii diferite la influenţe uniforme este explicată atât prin diferenţe individuale de natură înnăscută (aptitudini, temperament), prin efectele educaţiei formale şi incidentale în perioada preşcolară asupra acestor caracteristici individuale, cât şi prin diferenţierea dată de interacţiunea personalitate–situaţie în fiecare secvenţă de învăţare.

În această din urmă categorie de explicaţii se înscrie şi tema prezentă, deoarece reuneşte, dintr-o perspectivă cognitivă şi sociocognitivă, rolul motivaţional al diferitelor aspecte ale sinelui în determinarea performanţelor şcolare. Modul în care individul răspunde cerinţelor activităţii şcolare depinde, incontestabil, de nivelul său de inteligenţă, deoarece aceste cerinţe aparţin în primul rând domeniului cognitiv dar, dincolo de aceasta, un rol important îl au credinţele pe care individul le dezvoltă în acest proces de adaptare despre sine însuşi. Odată formate, aceste credinţe influenţează efortul pe care individul îl depune, măsura în care îşi mobilizează resursele cognitive şi, prin aceasta, nivelul performanţelor sale şi, ulterior, valorizarea de sine.

Lucrarea doamnei Versavia Curelaru cuprinde în capitolele de început o sinteză teoretică a abordărilor sinelui, începând cu prezentarea principalelor reflecţii filosofice asupra particularităţilor subiectului cunoscător, urmată de contribuţia diferitelor curente cum ar fi psihanaliza, psihologia umanistă, psihologia socială, psihologia cognitivă, la dezvoltarea unor teorii ale sinelui. Rostul acestei introduceri este acela de a prezenta cititorului contextul istoric al dezvoltării abordărilor sinelui, filiaţia actualelor modele teoretice şi sursele diversităţii lor.

Din această panoramă a modelelor teoretice diverse, uneori divergente, autoarea desprinde şi aprofundează prezentarea unui concept util şi mai lesne operaționalizabil pentru cercetarea relației sine-performanță şcolară - conceptul de sine academic, pe care îl comentează prin prisma a două modele teoretice: modelul multidimensional-ierarhic al lui Shavelson şi cel multidimensional al lui Marsh. Constituind o particularizare necesară a conceptului de sine general, conceptul de sine academic permite explicarea funcționării autoevaluării de sine în perioada şcolarității, etapă de viață în care activitatea dominantă este învățarea în context şcolar. Acest gen de activitate este de maximă importanță pentru dezvoltarea conceptului de sine deoarece individul este pus pentru prima oară în viață în fața unor standarde externe de performanță, a unor criterii de evaluare a rezultatelor eforturilor sale. Raportarea la aceste standarde şi compararea cu semenii contribuie la ajustarea imaginii de sine, a stimei de sine, a tuturor reprezentărilor pe care individul şi le formează despre „sine-în-lumea-şcolii", care în acea perioadă de viață constituie, în mare măsură, singura lume cunoscută în profunzime.

Autoeficacitatea percepută, ca structură dinamică a sinelui, este prezentată în relație cu conceptul de sine, cu stima de sine şi cu cadrele de referință ale individului — experiențele de succes şi eşec provenite din validarea socială a unor rezultate ale activității proprii, experiențele vicariante, persuasiunea, trăirile emoționale. Sunt analizate, de asemenea, procesele cognitive, motivaționale şi emoționale prin intermediul cărora autoeficacitatea percepută acționează asupra selecției situațiilor pentru care persoana se simte competentă şi în care se va implica, realizând astfel o orientare către domenii de activitate care să merite investiția de efort şi care, prin rezultate superioare, să contribuie la împlinirea potențialului individual şi la sentimentul de valoare personală. Structurarea intereselor de învățare şi a

intereselor profesionale capătă astfel o nouă explicaţie prin prisma proceselor implicate de funcţionarea autoeficacităţii percepute.

Motivaţia de învăţare şi autoreglarea învăţării, două concepte-cheie pentru explicarea funcţionării personalităţii în context şcolar, sunt prezentate prin prisma unor modele teoretice ale motivaţiei focusate pe sine: atribuiri cauzale pentru succes şi eşec, schemele de sine, respectiv cele derivate din competenţă şi autoeficacitate. Alegerea acestor modele teoretice este justificată deoarece atribuirile cauzale sunt importante pentru înţelegerea motivaţiei pentru învăţare, depinzând de reprezentările de sine ale individului şi, prin explicaţiile subiective pe care le produc, creează expectanţe pentru rezultate viitoare ale acţiunilor proprii.

Performanţa şcolară şi reprezentările ei în mintea elevului sunt discutate în relaţie cu standardele de evaluare externe şi cu cele de autoevaluare. Poate cea mai interesantă parte a analizei pe care o face autoarea este cea referitoare la dinamica standardelor de autoevaluare în funcţie de feedback-ul primit de elev şi modul în care această continuă ajustare poate fi utilizată în autoreglarea învăţării. Un loc important ocupă capitolul şapte, în care sunt prezentate cele mai importante cercetări în domeniul conceptului de sine academic, al autoeficacităţii percepute şi rolul acestor variabile în autoreglarea învăţării.

Modele teoretice sunt utilizate de autoare pentru a fundamenta o suită de cercetări asupra relaţiei dintre performanţele şcolare şi diferite aspecte ale sinelui. Conceptele prezentate în partea teoretică sunt operaţionalizate în patru cercetări realizate pe o populaţie românească, finalizate cu un model integrator original al relaţiei dintre conceptul de sine şi performanţa şcolară. Cele patru studii vizează: efectele stimei de sine şi ale schemei de sine (pe dimensiunea perseverenţă) asupra performanţei într-o sarcină specifică; relaţia dintre conceptul de sine academic şi performanţa şcolară; relaţiile dintre conceptul de

sine academic, autoeficacitatea percepută şi performanța academică; relațiile dintre stima de sine, competența percepută şi performanța academică. Primele două studii şi cel de-al patrulea sunt studii corelaționale, realizate pe 352 studenți (1), 331 elevi din clasele X-XI (2), 133 studenți (4), iar al treilea este un studiu experimental pe 402 elevi din clasele VI-VII. Partea de final cuprinde şi o serie de considerații privind aplicabilitatea rezultatelor cercetării în dezvoltarea strategiilor de autoreglare a învățării la elevi şi studenți, structurarea curriculum-ului şi a sarcinilor de învățare şi modalități de facilitare a dezvoltării personale în mediul academic.

În finalul cărții autoarea accentuează importanța unei pedagogii centrate pe dezvoltarea personalității elevului, care să pregătească indivizi cu un concept de sine realist şi pozitiv, cu o autoeficacitate ridicată şi cu o valorizare de sine adecvată. *Nu notele şi premierile ar trebui să fie, în principal, sursa valorii personale, ci competențele pe care aceşti indicatori le reflectă. Astfel, un eventual eşec nu va fi demobilizator, dacă elevul are sentimentul competenței* (p. 303). Totodată, ea avertizează asupra pericolelor exagerării feedback-ului pozitiv, care nu orientează elevul asupra competenței sale reale şi care nici nu duce la progres. *Mai mult, un sentiment puternic al valorii personale, alimentat artificial şi nevalidat de competențe, reflectă o stimă de sine neautentică, cu importante efecte negative asupra evoluției personalității* (p. 304).

Activitatea şcolară îi pregăteşte pe indivizi pentru o funcționare optimă în societate. Prin caracterul ei structurat, coerent, solicitant, extins pe o durată de ani de zile, activitatea şcolară solicită toate resursele adaptative ale individului şi, în acelaşi timp, exercită o influență formativă puternică asupra diferitelor aspecte ale personalității. „Imersat" în lumea şcolii, elevul dezvoltă reprezentări şi evaluări afective despre sine şi despre activitatea de învățare, despre capacitatea sa de a face față cerințelor şcolare — conceptul de sine academic.

În fiecare moment, pe parcursul anilor de şcoală, elevul se validează pe sine în raport cu standardele de performanţă impuse de şcoală şi în raport cu semenii de aceeaşi vârstă, prin complexe procese de comparare socială. Prin aceasta, şcoala este o anticameră a vieţii, în care, prin seria de reuşite/nereuşite acumulate în timp, individul dezvoltă o mentalitate de învingător sau de învins, pe care o va duce cu sine în viaţa activă. Răspunderea educatorilor este cu atât mai mare cu cât ei sunt chemaţi nu doar să dezvolte cunoştinţe şi abilităţi, ci să formeze structuri de personalitate care să permită o inserţie socială optimală.

Printr-un mecanism de avantaje/dezavantaje cumulative, performanţele bune din şcoală deschid drumul spre studii superioare şi promovare socială, pe când performanţele slabe îl blochează, în majoritatea cazurilor. Societatea promovează astfel valorile succesuale axate pe performanţă şi competitivitate, atât în şcoală, cât şi în activitatea profesională. Dincolo de aceste efecte obiective, o traiectorie de succes în şcoală are efecte benefice şi asupra imaginii de sine şi a stimei de sine şi, invers, o traiectorie de eşec afectează aceste aspecte ale conceptului de sine cu atât mai grav, cu cât eşecurile survin la o vârstă mai fragedă.

Doamna Versavia Curelaru ne propune o monografie bazată pe o documentare extensivă într-un domeniu de cercetare vast, în plină expansiune şi încă insuficient structurat teoretic şi conturează aspectele relevante ale temei cu o capacitate de sinteză şi abordare critică impresionante. De altfel, bibliografia utilizată este considerabilă – 30 de pagini de articole de cercetare şi monografii de ultimă oră consultate şi utilizate în argumentarea teoretică a temei. Pe parcursul capitolelor facem cunoştinţă cu cei mai importanţi autori din domeniul cu conceptele şi modele teoretice propuse de ei, cu cercetările care au validat aceste modele teoretice, abordate într-o manieră

critică. Stilul expunerii este clar, precis, concis, aşa cum trebuie să fie o scriere ştiințifică autentică. Ideile sunt prezentate într-o manieră articulată, riguroasă, dar totodată accesibilă, făcând lectura agreabilă, în ciuda marii densități a ideilor discutate. Domnia sa prezintă o remarcabilă grijă pentru traducerea cât mai corectă a termenilor din limba engleză în limba română, contribuind în felul acesta la clarificarea unor confuzii şi la stabilizarea terminologiei psihologice în limba română.

Deşi cele patru studii şi capitolul de concluzii reprezintă doar un sfert din economia lucrării, ele dau măsura valorii de cercetător a autoarei. Studiile sunt realizate cu design-uri ingenioase, rigoare metodologică în alegerea instrumentelor şi a procedurilor, prelucrare statistică adecvată, concluzii şi generalizări prudente. Ele pot constitui modele de cercetare pentru tinerii cercetători, doctoranzi, studenți, profesori din preuniversitar preocupați de cercetarea în domeniul psihologiei educației. Cartea de față este o lucrare ştiințifică, ce oferă explicații de nivel teoretic, şi nu neapărat sfaturi de optimizare a educației, dar ea conține comentarii clarificatoare asupra influenței structurării situațiilor de învățare, a standardelor de evaluare şi a feedback-ului asupra dezvoltării conceptului de sine academic şi a autoeficacității percepute.

Braşov, 29 iulie 2014

Marcela Rodica Luca

Introducere

Ideea realizării lucrării de faţă este consecinţa unor preocupări anterioare pentru studierea reprezentărilor de sine ale elevilor, concretizate într-o disertaţie care a tratat strategiile de menţinere a stimei de sine la elevii cu succes şi eşec şcolar şi într-o serie de cercetări care au analizat relaţia dintre conceptul de sine al elevilor şi performanţele lor şcolare. Orientarea psihologilor din domeniul educaţiei spre studierea efectelor structurilor sinelui asupra motivaţiei şi realizărilor elevilor nu este de dată recentă. În decursul deceniilor ea a condus la o gamă largă de cercetări cu aplicabilitate în practica educaţională. Cele mai multe dintre studiile realizate până în anii '80 au abordat această relaţie luând în considerare, în special, nivelul general al conceptului de sine sau stima de sine. Încercările psihologilor practicieni, de orientare umanistă, de a dezvolta şi întări stima de sine a elevilor pentru a ameliora motivaţia şi performanţa şcolară nu au avut însă eficienţa practică scontată. Cu toate acestea, preocupările de cercetare pe această temă nu au fost abandonate, intuindu-se că forţa motivaţională cea mai puternică pentru învăţare derivă din puterea sinelui, din credinţele cele mai profunde ale elevului cu privire la valoarea şi competenţa sa. Şi astăzi, o serie de întrebări referitoare la subiectul acestei lucrări îşi caută încă răspunsurile în demersurile de cercetare din domeniul psihologiei educaţionale. Cum se pot menţine evaluările pozitive ale sinelui în condiţiile în care performanţele şcolare sunt scăzute? Cum putem explica reprezentările negative ale sinelui elevilor atunci când performanţele anterioare măsurate sunt înalte? Care este relaţia dintre evaluările globale şi cele

specifice ale sinelui şi cum intervin acestea în autoreglarea învăţării şi în determinarea performanţei?

Un studiu realizat la noi în ţară de către Mihaela Jigău (1998) a evidenţiat rolul pe care-l are imaginea de sine printre factorii individuali ai reuşitei şcolare, aceasta moderând influenţa altor variabile, cum ar fi nivelul aspiraţiilor şcolare, încrederea în valoarea educaţiei, interesul pentru activităţile de învăţare. Autoarea a arătat, de asemenea, că efectele imaginii de sine asupra performanţelor sunt mai puternice la clasele mari decât la cele mai mici, deoarece reprezentarea propriei persoane devine din ce în ce mai stabilă, idee susţinută de cei mai mulţi teoreticieni din domeniul conceptului de sine (a se vedea, de exemplu, Harter, 1982; L'Ecuyer, 1978). Prin urmare, putem susţine că dezvoltarea unor percepţii de sine favorabile şi realiste ar trebui să se producă de la vârstele cele mai mici. Dar această afirmaţie rămâne un simplu slogan, la îndemâna oricărui psiholog naiv, dacă nu se fundamentează pe analize riguroase ale structurii conceptului de sine, ale valenţelor sale afective şi motivaţionale şi ale reciprocităţii care există între convingerile persoanei cu privire la ceea *ce este* şi *poate*, pe de o parte, şi realizările sale efective, pe de altă parte.

O altă lucrare apărută recent la noi în ţară a analizat principalii determinanţi individuali şi contextuali ai performanţei şcolare la adolescenţi (Gherasim şi Butnaru, 2013). Printre aceştia, a fost evidenţiat şi discutat rolul stimei de sine şi al competenţei percepute, ca dimensiune specifică a conceptului de sine, precum şi efectele unor corelate ale sinelui cu valoare motivaţională.

În lucrarea de faţă, ne propunem o abordare a relaţiei dintre conceptul de sine (*self-concept*) şi indicatorii performanţei şcolare, având în vedere mai multe niveluri de generalitate a celor două variabile şi ţinând cont de trei dimensiuni ale sinelui: *sentimentul valorii personale*, *competenţa percepută* şi *autoeficacitatea percepută*.

Cercetările din domeniul psihologiei educației au evidențiat relații de intensitate variabilă între reprezentările sinelui şi performanțele şcolare, iar aceste diferențe au fost atribuite, în special, modului de operaționalizare a conceptului de sine. Direcțiile de cercetare s-au centrat fie pe o perspectivă unidimensională, care presupune o evaluare generală a sinelui (de exemplu, stima de sine), fie pe una multidimensională care implică măsurarea unor dimensiuni specifice. Astfel, cercetările din cadrul paradigmei unidimensionale au evidențiat corelații modeste între conceptul de sine global şi performanțele şcolare. Potrivit rezultatelor obținute în aceste cercetări nu se pot face predicții ale comportamentelor de realizare şcolară şi a performanțelor pornind de la conceptul de sine global al elevilor. Prin contrast, adepții paradigmei multidimensionale au evidențiat puterea mai mare de predicție a dimensiunilor specifice ale conceptului de sine pentru performanțele şcolare. Ei au ajuns însă la micro-operaționalizări ale unor aspecte contextuale ale sinelui, neglijând uneori relația acestora cu structura generală.

Angajarea elevului într-un anumit context de realizare activează elemente specifice ale conceptului de sine, dar şi autoevaluări globale care le pot influența, la rândul lor, pe primele. Puterea de predicție a unei dimensiuni a conceptului de sine pentru comportamente nu depinde doar de gradul său de generalitate, ci şi de încărcătura afectivă asociată acesteia. Exigențele unui context de realizare pot activa structuri ale sinelui cu o puternică valență afectivă pozitivă sau negativă şi altele care sunt mai neutre din acest punct de vedere. Nu este acelaşi lucru dacă în confruntarea cu situațiile de realizare un elev activează o dimensiune a sinelui care se referă la perseverență sau una care defineşte capacitățile sale intelectuale. Astfel, activarea unor structuri ale sinelui cu impact afectiv poate avea influență mai mare asupra comportamentului şcolar, independent de gradul de generalitate a acestora. De asemenea, influența conceptului de

sine asupra comportamentelor depinde şi de caracterul descriptiv sau prescriptiv al structurilor sale activate în diverse situaţii de realizare şcolară. De exemplu, structurile care cuprind informaţii autodefinitorii, în termeni de *ceea ce este* o persoană, sunt mai puţin predictive pentru performanţe decât structurile care conţin informaţii despre *ceea ce poate* aceasta.

Deşi tema lucrării prezente aparţine unui domeniu de studiu care a fost intens explorat, în special în studiile din unele ţări vestice, dar mai puţin în cele de la noi din ţară, câteva elemente fac distinct demersul prezent. Paradigma generală care a stat la baza elaborării teoretice şi empirice a lucrării de faţă ar putea fi rezumată în următoarele asumpţii:

- Relaţia dintre conceptul de sine şi performanţa şcolară devine relevantă, adică are valoare pentru predicţie, atunci când măsurarea ambelor variabile se realizează la niveluri scăzute de generalitate.
- Această relaţie la nivel specific este influenţată de dimensiunile mai generale ale sinelui atunci când ele sunt activate de context.
- Autoeficacitatea percepută reprezintă o structură dinamică a conceptului de sine, care conţine informaţii anticipative şi prescriptive pentru acţiune.
- Dintre toate structurile sinelui, autoeficacitatea percepută reprezintă predictorul cel mai puternic al motivaţiei şi performanţei.
- Dimensiunile conceptului de sine acţionează asupra comportamentelor, în cadrul unei structuri cauzale complexe, alături de alţi factori personali şi situaţionali.

Reunirea a două constructe preluate din cadre teoretice diferite – *conceptul de sine* şi *autoeficacitatea percepută* – în acelaşi model de cercetare a avut ca scop evidenţierea relaţiei dintre

ceea ce este stabil şi dinamic în autoevaluarea sinelui, precum şi dintre sentimentul valorii şi cel al competenței.

Pornind de la aceste teze am stabilit pentru lucrarea de față mai multe obiective. Primul a fost acela de a analiza relația dintre conceptul de sine şi performanța şcolară la mai multe niveluri de generalitate, în vederea identificării gradului de corespondență între cele două variabile. Un al doilea obiectiv a fost studierea efectelor unor structuri mai generale ale sinelui asupra autoeficacității percepute în sarcini specifice. În al treilea rând, pe baza literaturii de specialitate rezumate în capitolele teoretice şi a cercetărilor empirice realizate am intenționat discutarea unui model teoretic de explicare a performanței în sarcini şcolare specifice pe baza structurilor conceptului de sine.

Lucrarea a fost structurată în nouă capitole şi reprezintă o sinteză a principalelor teorii şi cercetări din domeniul conceptului de sine care s-au centrat pe valoarea motivațională a acestuia. În primul capitol au fost trasate câteva repere istorice cu scopul de a surprinde evoluția cercetărilor sinelui în domeniul psihologiei şi de a clarifica sensul pe care-l atribuim *conceptului de sine*. În capitolul al doilea, au fost dezvoltate teoriile cognitive, sociocognitive şi fenomenologice ale conceptului de sine, cu scopul de a explica natura complexă a acestui concept central al psihologiei: cognitiv şi afectiv, perceput şi conceput, stabil şi dinamic, unidimensional şi multidimensional. În următoarele capitole, demersul s-a centrat pe modelele multidimensionale ale conceptului de sine, considerate de cei mai mulți specialişti din domeniu ca utile pentru cercetare şi pentru înțelegerea relației acestuia cu motivația şi performanța şcolară. Astfel, în capitolul al treilea a fost tratat conceptul de sine academic, un construct delimitat relativ recent în cadrul structurii multidimensionale şi validat de numeroase studii realizate în ultimele trei decenii.

În capitolul al patrulea a fost propusă o abordare a constructului de *autoeficacitate percepută (perceived self-efficacy)* în

cadrul teoriilor sinelui, considerându-l o dimensiune dinamică a conceptului de sine, responsabilă în principal de motivaţia pentru performanţă. Prin compararea acestuia cu conceptul de sine şi stima de sine, a fost argumentată alegerea făcută.

În capitolul al cincilea, au fost dezvoltate teoriile care fundamentează natura cognitivă a motivaţiei de realizare, ca variabilă care explică relaţia dintre reprezentările sinelui şi performanţa şcolară. Au fost prezentate, de asemenea, şi argumente pentru susţinerea valorii motivaţionale a sinelui. Întrucât teoriile motivaţiei nu reprezintă un scop în sine al lucrării de faţă, nu au fost trecute în revistă toate contribuţiile din acest domeniu, ci doar acelea care explică modul în care elemente ale conceptului de sine pot fi puse în relaţie cu performanţa şcolară. În capitolul al şaselea a fost definită performanţă şcolară din perspectivă pedagogică şi au fost analizaţi factorii ei determinanţi. Statutul de elev cu succes sau eşec, dobândit pe baza performanţelor, a fost discutat prin raportare la reprezentările sinelui în context şcolar. Capitolul şapte reprezintă o trecere în revistă a principalelor cercetări empirice anterioare care au abordat relaţia dintre conceptul de sine şi performanţa şcolară. Au fost selectate cercetări reprezentative pentru două cadre teoretice diferite: cel al conceptului de sine multidimensional şi cel al autoeficacităţii percepute.

Capitolul opt al lucrării prezintă patru cercetări empirice realizate pe un eşantion nereprezentativ de 1218 studenţi şi elevi din mediul educaţional românesc. În acord cu asumpţiile care au ghidat întregul demers al lucrării, obiectivul comun al acestor studii a fost analiza comparativă a diverselor dimensiuni ale conceptului de sine (generale-specifice, cognitive-afective, descriptive-prescriptive) în relaţia lor cu performanţa şcolară. În finalul lucrării au fost discutate, în cadrul unul capitol distinct, principalele implicaţii educaţionale ale explorării şi dezvoltării conceptului de sine la elevi.

Capitolul 1

Conceptul de sine – istoric şi clarificări terminologice

1.1. Surse ale diversităţii conceptuale în abordarea sinelui

Termenul *eu* sau *sine* din psihologie se referă la conştiinţa propriei identităţi, însoţită de sentimentul că eşti o persoană distinctă de ceilalţi, capabilă de acţiune şi decizie. Utilizarea atât în limbajul obişnuit, cât şi în cel ştiinţific a mai multor noţiuni care fac referire la ideea de identitate creează adesea confuzii. Abordarea identităţii în diverse domenii, cum ar fi psihologia, sociologia, antropologia sau ştiinţele politice sporeşte şi mai mult incertitudinea cu privire la înţelesul termenului.

În cercetările realizate asupra identităţii, unii autori pun accentul mai mult pe raportarea acesteia la fenomenele individuale, interne, în timp ce alţii insistă pe rolul fenomenelor sociale, al factorilor relaţionali. În filosofie, de exemplu, referirile la identitate se fac prin intermediul conceptului de *conştiinţă de sine*, care reprezintă un factor individual. Psihologia eului concepe identitatea ca pe un fenomen intern, independent în raport cu mediul extern, cu rol important în adaptarea la acesta din urmă. În cadrul orientării umaniste, conceptul de *sine* se referă la o realitate subiectivă, a cărei evoluţie depinde de realitatea externă obiectivă. În psihologia socială, identitatea este definită ca rezultatul unei negocieri permanente între un pol individual (*ego*) şi un pol social (*alter-ego*), (Baldwin, 1899).

Preocuparea pentru rigurozitatea ştiinţifică i-a determinat pe psihologii actuali să procedeze la o definire mai precisă a unor concepte care acoperă diverse aspecte ale acestei realităţi atât de complexe cum este *sinele*. Pentru cercetare, stabilirea unui cadru teoretic şi definirea conceptuală şi operaţională sunt obligatorii. Vom încerca în cele ce urmează să delimităm contextul în care este utilizat conceptul de *sine* şi să clarificăm accepţiunea sa prin raportare la alţi termeni.

În literatura anglo-saxonă, termenul *self* este utilizat ca pronume sau adjectiv şi poate desemna referinţa la o anumită persoană, la ceva propriu, la *ego*-ul intim şi permanent al individului, care asigură identitatea şi continuitatea fiinţei sau la un ansamblu de caracteristici şi înclinaţii care constituie personalitatea (Hattie, 1992). În ceea ce priveşte literatura psihologică românească, traducerea termenului nu este consensuală. Este utilizat pentru s*elf*-ul englezesc atât termenul de *sine* (Iluţ, 2001; Chelcea, 1994), cât şi cel de *eu* (Boncu, 1996; Zlate, 1999; Lungu, 2003; Chelaru, 2003). În general, ar părea că există o preferinţă a psihosociologilor pentru conceptul de *sine* care îi apropie mai mult de accepţiunea pe care a dat-o termenului George Herbert Mead (1934/1962). Autorul considera că sinele sintetizează două aspecte diferite: un *I* (pe care l-am traduce în limba română prin *Eu*) şi un *Me* (tradus prin *Mine*). Prima componentă ar putea fi considerată *eul psihologic*, activ şi creator, care reacţionează la atitudinile şi evaluările celorlalţi, în timp ce a doua reprezintă *eul social*, constituit din atitudinile şi judecăţile celorlalţi, interiorizate şi asumate de individ. În această optică, traducerea *self*-ului prin *eu* ar putea accentua aspectul individual în detrimentul celui social, în înţelegerea identităţii. Preferinţa pentru termenul *eu* în literatura psihologică de la noi din ţară se leagă mai mult de abordările identităţii la nivel individual şi de direcţiile cognitiviste de cercetare.

Referindu-se la această imprecizie conceptuală, Petru Iluț (2001) scria că traducerea *self*-ului prin *eu* atrage o serie de inconveniente privind stabilirea de corespondențe în limba română. Astfel, dacă utilizăm expresia „imagine de sine” şi nu „imagine de eu” pentru a desemna focalizarea cognitivă asupra propriei persoane, atunci ar părea mult mai adecvat termenul de *sine* şi nu cel de *eu*. Psihosociologul clujean susține însă că, pentru a depăşi acest impas produs de inexistența unei parități terminologice, este utilă aplicarea „principiului echivalențelor enunțiale” (Iluț, 2001, p. 19). Utilizarea exclusivă doar a unuia dintre cei doi termeni (fie *eu*, fie *sine*) creează însă alte probleme de traducere din limba engleză. De exemplu, noțiunea de *possible selves*, introdusă de Markus şi Nurius (1986), poate fi tradusă mai curând prin *euri posibile* decât prin *sine*-uri *posibile.*

Diferențele şi confuziile terminologice se leagă şi de nivelul de explicație la care identitatea este abordată. W. Doise (1986) a propus patru niveluri de analiză a fenomenelor din câmpul social: un nivel *intra-individual*, la care sunt studiate procesele intrapersonale (organizarea percepțiilor, procesele memoriei, evaluarea); un nivel *interpersonal*, care vizează relațiile interpersonale situaționale; un nivel *pozițional*, la care sunt abordate interacțiunile dintre diferite categorii sociale, şi un nivel *ideologic*, care permite o viziune globală a unor fenomene sociale (reprezentările sociale, ideologia, relațiile interculturale).

Pornind de la nivelurile propuse, Lucy Baugnet (1998) face o trecere în revistă a principalelor modele de studiere a identității.

- *La nivel intra-individual* identitatea este raportată la procesele interne ale individului (percepție, memorie, evaluare, cunoaştere). La acest nivel, distingem două modele de abordare: un *model de orientare sociocognitivă*, care explică sinele sau eul prin prisma teoriei procesării informației, considerându-l o structură de cunoştințe, şi un *model de*

abordare fenomenologică, care accentuează rolul introspecției în studierea sinelui (autopercepția, autoevaluarea etc.).

- *La nivel interindividual* abordarea este de factură interacționistă, cu referire la procesele interindividuale aşa cum s-au derulat ele în existența individului. Analiza se realizează la nivel micro-social, fără a se interesa de rolurile şi statutele adoptate de persoană. Accentul cade pe rolul interacțiunii în geneza sinelui.
- *La nivel pozițional*, identitatea este raportată la diferențele de statut ale indivizilor, la pozițiile asimetrice pe care aceştia le ocupă în societate. În analiză, identitatea este situată în cadrul relațiilor dintre grupuri. Compararea socială, competiția, categorizarea şi autocategorizarea sunt fenomenele sociale care stau la baza explicării sinelui la acest nivel.
- *La nivel ideologic*, identitatea este tratată într-un cadru mai larg, în relație cu sistemele de credințe, reprezentări, valori şi norme la care se raportează o persoană. Sunt analizate, la acest nivel, fenomene precum cetățenia, individualismul vs. colectivismul, identitatea culturală etc. Din punct de vedere epistemologic, identitatea poate fi definită şi studiată numai prin prisma raporturilor subiectului cu un altul şi vizavi de un obiect real sau imaginar (Moscovici, 1984).

Dificultățile de clarificare conceptuală devin şi mai evidente dacă avem în vedere multitudinea de corelate ale sinelui şi identității. În studiile şi cercetările asupra identității sunt vehiculați uneori aceiaşi termeni cu sensuri diferite, iar alteori sunt utilizați termeni diferiți pentru desemnarea aceleiaşi realități. De exemplu, în literatura de specialitate europeană, termenii de *imagine de sine*, *percepție*, *reprezentare* sau chiar *conştiință de sine* sunt preferați celor de *sine* şi *concept de sine*, utilizați de psihologii americani (L'Ecuyer, 1978). De asemenea, conceptul de *identitate socială*, definit de Tajfel şi Turner prin raportare la relațiile intergrupuri, nu are acelaşi înțeles şi în psihologia americană, unde el

este asociat cu acea parte a *conceptului de sine* care se referă la relațiile interpersonale. Psihologii americani au abordat termenii de *individualism* şi *colectivism* la un nivel pozițional şi nu ideologic, aşa cum au făcut-o psihologii europeni (Luhtanen şi Croker, 1992). Conceptul de *cogniție de sine* din psihologia americană şi cel de *percepție de sine*, utilizat mai frecvent de europeni, trimit la aceeaşi realitate psihologică. O explicație a acestui fapt ar putea fi legată de primele cercetări în domeniu, care au lansat noțiuni ce nu au fost suficient de bine conceptualizate, dar şi de cele două curente (american şi european) care au dezvoltat terminologii diferite (Baugnet, 1998).

1.2. Încercări de simplificare terminologică

Confuzia terminologică determinată de abordări teoretice diferite are însă şi partea sa bună, deoarece ne conduce la distingerea celor două perspective asupra ipostazelor sinelui: *subiectul* şi *obiectul*, *conținutul* şi *procesul*, asupra cărora vom mai reveni în această lucrare. Utilizarea a doi termeni pentru cele două fațete ale sinelui, aşa cum a propus G.H. Mead, nu s-a realizat nici în cercetările de pe continentul american, nici în lucrările apărute pe această temă în limba română. De altfel, nici nu ar părea potrivit pentru uzul limbii să folosim termenul „mine" pentru eul-obiect al cunoaşterii. Putem utiliza un singur termen, *sine* sau *eu*, pentru a desemna întreaga realitate a subiectului care *se cunoaşte* şi *poate fi cunoscut*. Optăm pentru sinteza acestor două componente care, reunite, constituie ceea ce englezii au denumit *self*, adică *subiectul* (*I* sau *Me*), prin opoziție cu *obiectul* sau cu totalitatea obiectelor care se constituie în *non Me* (*non-eu*).

În literatura de limbă franceză, aplecându-se asupra distincției dintre *le soi* (*self*), care se referă la percepțiile de sine ale persoanei, şi *ego*, care reprezintă aspectul executiv şi activ, L'Ecuyer (1978) aduce în discuție şi criticile acestei preocupări de

separare artificială a unuia şi aceluiaşi fenomen. Detaşându-se de perspectiva filosofică dualistă, psihologii nu mai sunt atât de preocupaţi de delimitarea a două entităţi responsabile de două funcţii diferite (executivă şi perceptuală), ci utilizează mai curând noţiunea de *concept de sine*, care se referă la „percepţia de sine, acţiunile întreprinse pentru a menţine adaptarea proprie, pentru a apăra şi promova aceste percepţii de sine" (L'Ecuyer, 1978, p. 25). S-ar putea astfel consacra în limba română numai unul dintre cei doi termeni, *sine* sau *eu*, dar acest lucru ar conduce la dificultăţi în construirea discursului cu privire la identitate. Credem că, în funcţie de context şi de demersul analitic pe care îl realizăm, putem utiliza ambii termeni, cu precizarea că sensul acestora trebuie acordat cadrului teoretic la care se referă. De exemplu, pentru a nu crea confuzii, vom utiliza în prezenta lucrare, în general, termenul de *sine* şi pe cel de *concept de sine* (*self-concept*), dar şi pe cel de *eu*, dacă ne referim, de exemplu, la eul „pur" din aria filosofiei sau la cel din teoriile psihanalitice. Probabil, în aceeaşi încercare de clarificare şi simplificare conceptuală, unii autori români au renunţat la traducerea termenului de *self* şi îl folosesc ca atare (Gavreliuc, 2006; Chelcea, 2008). În lucrarea lui Septimiu Chelcea regăsim termenul *self,* integrat limbii române, inclusiv cu utilizare articulată (*selful*). Rămâne să vedem dacă acest din urmă termen va fi preluat şi utilizat astfel în limba romána.

1.3. Perspective istorice în abordarea sinelui

Realizarea unei periodizări care să ordoneze cronologic preocupările pentru domeniul sinelui este relativ dificilă, dată fiind abundenţa abordărilor şi limitele oarecum vagi ale ştiinţelor psihosociologice de la sfârşitul secolului al XIX-lea. Nici marile sinteze realizate în acest domeniu nu ne conduc spre un consens total. În funcţie de orientarea teoretică a autorilor, unele lucrări

alocă un spaţiu important direcţiilor filosofice şi psihanalitice de abordare a eului (Wylie, 1974; L'Ecuyer, 1978; Hattie, 1992, Ey, 1983; Perron, 1991), în timp ce altele aduc în discuţie doar acele contribuţii importante pentru dezvoltarea abordărilor empirice din domeniul psihologiei sociale experimentale sau, pur şi simplu, nu sunt interesate de realizarea unui istoric al evoluţiei. Majoritatea autorilor americani care au realizat sinteze pe tema sinelui (Greenwald şi Pratkanis; 1984; Brehm şi Kasin, 1990; McGuire şi McGuire, 1988; Gergen, 1984; Hogg şi Vaughan, 1998; Deaux *et al.*, 1993; Baron şi Byrne, 1994; Feldman, 1995; Brewer şi Crano, 1994) le-au plasat în contextul cercetărilor asupra cogniţiei sociale şi au insistat în special pe contribuţia adusă de Wiliam James (1890) la dezvoltarea acestora şi pe trecerea în revistă a cercetărilor empirice contemporane. Psihologii preocupaţi mai mult de abordarea fenomenologică a sinelui decât de cea experimentală au pus un accent mai mare în lucrările lor pe istoria mai îndepărtată a preocupărilor pentru acest obiect de studiu.

Vom prezenta în cele ce urmează evoluţia concepţiilor cu privire la sine, încercând să selectăm din cadrul principalelor etape-direcţii propuse de D. Martinot (1995) şi M. Zlate (1999) cele mai importante abordări care au stat la baza teoriilor psihologice vehiculate în prezent. După o succintă prezentare a principalelor reflecţii filosofice despre esenţa cognitivă a conştiinţei de sine, vor fi analizate orientările de la sfârşitul secolului a XIX-lea şi începutul secolului XX, care au adus sinele pe tărâmul psihologiei. Dintre autorii reprezentativi, William James (1890) este cel care a deschis calea spre posibilitatea de studiere ştiinţifică a sinelui în psihologie, iar sociologii C.H. Cooley (1902) şi G.H. Mead (1934) au accentuat natura socială a acestuia, care va fi dezvoltată în cadrul interacţionismului simbolic actual, dar şi în cercetările de psihologie socială şi experimentală de după anii '80. Tot în această incursiune istorică

va fi analizată şi orientarea psihanalitică, care oferă un important suport în înțelegerea mecanismelor de apărare a eului şi a stimei de sine şi care, prin provocările sale, contribuie la dezvoltarea psihologiei eului (*ego psychology*) şi a cercetărilor psihoumaniste de la mijlocul secolului trecut. Etapa actuală a cercetărilor psihologice ale sinelui, al cărei debut poate fi plasat la începutul anilor '80, va fi discutată pe larg în al doilea capitol al lucrării de față, care va trata teoriile recente dezvoltate în cadrul cercetării fundamentale din psihologia socială şi experimentală, dar şi al unor domenii aplicate ale psihologiei, cum ar fi psihologia clinică şi cea educațională.

1.3.1. Reflecțiile filosofilor asupra sinelui

Fără a insista pe dezvoltarea preocupărilor filosofice de analiză a conştiinței de sine, vom trece în revistă doar câteva orientări care accentuează esența cognitivă a acesteia, calitatea ei de sursă a cunoaşterii şi adevărului. Încă din antichitate regăsim preocupări pentru definirea persoanei şi pentru explicarea naturii sale. Intuind dificultatea autoreflecției şi a cunoaşterii complexității ființei umane, psihologia simțului comun a atras atenția asupra faptului că accesul la informația despre sine este uneori mai dificilă decât accesul la informația despre altul. Celebra maximă „Cunoaşte-te pe tine însuți!" exprimă preocupările timpurii ale gânditorilor pentru autenticitatea cunoaşterii de sine ca scop şi sens al vieții. Socrate şi Platon au fost primii care au sesizat relația dintre sine şi principiile cognitive, cunoaşterea de sine fiind considerată calea care face posibilă existența individului uman ca ființă rațională (Hattie, 1992).

Până în secolul al XIX-lea, când William James (1890) a deschis calea spre investigarea ştiințifică a sinelui, teoriile cu privire la acest obiect de studiu au continuat să se dezvolte pe tărâmul filosofiei. În lucrarea *Theories of the self*, Jerome David Levin (1992) propune o periodizare a evoluției concepțiilor de

factură filosofică cu privire la sine, începând cu perioada modernă. Odată cu secolul al XVII-lea se produce o schimbare de paradigmă în abordările cu privire la sine, accentul deplasându-se de pe conceperea acestuia în context relațional pe dezvoltarea unei viziuni individualiste. Or, conştiința unui sine separat de divinitate şi de ceilalți pune în discuției însăşi existența lui. Este şi contextul în care Descartes „caută certitudini" cu privire la existența ființei umane, iar aceste certitudini, considera el, nu pot fi oferite decât prin rațiune. În concepția raționalistului francez, sinele (eul), asimilat subiectului pur, substanței gânditoare despărțite de orice existență materială, este inferat şi nu trăit. Eul acesta gânditor care are conştiința propriei existențe devine „fundament şi model al oricărei cunoştințe" (Clément *et al.*, 2000, p. 91). Pascal respinge însă ideea definirii sinelui ca „pură intelectualizare", considerând că sentimentele şi nu gândirea, probabilitatea şi nu certitudinea reprezintă esența ființei (*apud* Levin, 1992).

În opoziție cu raționaliştii, empiriştii englezi au susținut că originea cunoştințelor nu se găseşte în rațiunea desprinsă de orice experiență, ci în simțuri. Astfel, John Locke (1690/1961) susține că elementele primare ale întregii cunoaşteri, inclusiv a celei referitoare la sine, sunt ideile simple dobândite prin senzații la care se adaugă cele complexe provenite din reflecția asupra primelor. Filosoful englez abordează sinele, desemnat prin conceptul de *identitate personală*, ca fiind acel simț al propriei existențe care însoţeşte orice idee, conştiința prezentă a acțiunilor actuale şi trecute, nedespărțită de corp şi de senzații. Discontinuitățile experiențelor noastre nu afectează sentimentul identității, deoarece există memoria ca punte de legătură a acestora, amintirea faptului că suntem una şi aceeaşi persoană.

Immanuel Kant deschide o nouă perspectivă asupra sinelui criticând şi, în acelaşi timp, recuperând cele două concepții – raționalistă şi empiristă. Considerat un raționalist într-o primă

perioadă a dezvoltării filosofiei sale, Kant ajunge să combată, în cea de-a doua perioadă, tocmai dogmatismul raționalist (Florian, 1992). Concepția lui cu privire la imposibilitatea cunoaşterii realității în sine ne conduce la distincția dintre cele două tipuri de sine: cel fenomenologic (empiric), care este obiect de studiu al psihologiei şi care poate fi cunoscut prin introspecție, şi sinele noumenal (adevăratul sine, sinele transcedental), care nu poate fi cunoscut, ci doar gândit (Levin, 1992). Cele două tipuri de sine nu sunt complet separate, deoarece sinele noumenal iese în afara ordinii cauzale a naturii, rămânând însă fundamentul pe care se construieşte experiența individului. De asemenea, el este creativ şi constitutiv experienței aşa cum sunt categoriile înțelegerii. Introspecția este metoda adecvată prin care putem accede la sinele fenomenologic cu toate că ea nu ne conduce la adevărată cunoaştere de sine, deoarece este distorsionată de limitele cunoaşterii umane. Însă ştiința, cu metodele pe care le are la dispoziție, poate explica natura complexă a sinelui empiric. Astfel, psihologii orientați spre abordarea fenomenologică a conceptului de sine au acordat un rol important metodei introspecției în cunoaşterea propriei persoane (de exemplu, L'Ecuyer, 1978; Hattie, 1992; Marsh, 1990a, 1990b).

1.3.2. Contribuția lui William James la dezvoltarea teoriilor psihologice cu privire la conceptul de sine

Prin lucrarea sa fundamentală *The principles of psychology* din 1890, William James a marcat trecerea de la abordarea filosofică a sinelui spre investigarea psihologică, pozitivistă, capabilă să verifice empiric teoriile elaborate. În capitolul *The Consciousness of Self* al lucrării menționate, James readuce în discuție distincția realizată de filosofi între eul empiric (eul-obiect) şi eul pur (eul-subiect), cu specificarea că acesta din urmă nu este un principiu transcendental, ci o funcție a primului. Această concepție va avea o influență importantă asupra cercetărilor eului în câmpul cogni-

ţiei sociale, unde distincţia mai sus menţionată îşi găseşte corespondent în diferenţierea structurii sinelui de procesele sale. Delimitarea celor două ipostaze ale sinelui nu se dovedeşte a fi operaţională în cercetările ulterioare care au vizat măsurarea conceptului de sine ca structură de cunoştinţe şi nu vom insista nici noi în studiile empirice realizate pe această distincţie. Mulţi dintre teoreticienii conceptului de sine, care au elaborat instrumente de autoevaluare şi autocunoaştere cu scopul de a explora sinele-obiect, au studiat inevitabil şi rolul elementelor acestuia în determinarea comportamentului, adică sinele-agent (Wylie, 1974).

În sensul cel mai larg, James definea sinele unui individ ca fiind „suma a tot ceea ce el poate numi *al său* [s.n.], nu doar corpul şi capacităţile sale psihice, ci şi hainele şi casa sa, soţia şi copiii, strămoşii şi prietenii, reputaţia şi profesia […]. Toate acestea îi dau individului aceleaşi emoţii. Dacă ele cresc şi prosperă, el se simte triumfător, dacă se diminuează, se simte descurajat" (James, 1890, p. 292). Reprezentant al pragmatismului american, autorul citat furnizează psihologiei un obiect de studiu care poate fi disecat şi măsurat cu metode ştiinţifice. Descompunerea sinelui în cele două componente (*obiect* sau structură care poate fi cunoscută şi evaluată şi *subiect* care cunoaşte, evaluează şi coordonează gândurile şi comportamentele) reprezintă punctul de plecare al celor mai multe cercetări experimentale din domeniu. Pentru a explica mai clar distincţia dintre aceste componente, Greenwald şi Pratkanis (1984) consideră că putem asimila aspectele subiective ale sinelui cu procesele de cunoaştere, în timp ce sinele ca obiect reprezintă conţinuturile ce pot fi cunoscute. Astfel, sinele ar reprezenta deopotrivă istoria noastră personală, cât şi „istoricul" care povesteşte această autobiografie (Vallerand şi Losier, 1994). Constituenţii sinelui empiric, ca obiect ce poate fi investigat, sunt: *sinele material* (corpul şi tot ceea ce posedăm material – bani, maşină, casă etc.); *sinele social* (existenţa noastră văzută de alţii, recunoaşterea

noastră de către societate sau de către persoanele semnificative, percepțiile sinelui reflectate de ceilalți etc.) şi *sinele spiritual* (nucleul sinelui, ființa noastră lăuntrică, credințele noastre despre ceea ce suntem, conştiința momentană de sine) (James, 1890). Şi pentru că nimic din ceea ce face parte din sine nu este lipsit de investire emoțională, James adaugă la componentele sinelui empiric *sentimentele* şi *emoțiile* pe care aceşti constituenți le trezesc. Nu putem face abstracție de ceea ce simte subiectul în raport cu informațiile pe care le are despre sine (autoapreciere sau, dimpotrivă, devalorizare).

În calitatea sa de subiect sau agent (*I*), eul asigură menținerea sensului identității, a continuității persoanei în timp şi inițiază acțiuni în vederea autoconservării şi a afirmării de sine. Descoperind natura socială şi dialectică a eului, filosoful şi psihologul american consideră că acesta nu reprezintă o entitate dată, care îşi are sediul în mintea noastră, *ego*-ul pur de care vorbeau filosofii, ci *un flux continuu, o desfăşurare, în care fiecare segment le conține şi reprezintă pe toate celelalte*, fapt ce dă coerență şi continuitate experiențelor subiectului. Conştiința de sine este dată, în principal, de eul spiritual, care în sens abstract se defineşte ca ansamblul facultăților şi abilităților pe care le posedă o persoană, iar în sens concret reprezintă întregul flux al cunoştințelor despre sine sau doar un segment prezent al acestui flux (James, 1890).

O idee nouă, exploatată în cercetările empirice viitoare, pe care James (1890) o aduce în discuție este aceea a unui sine multiplu, cu mai multe fațete inegale în ceea ce priveşte saliența şi centralitatea lor. Aceste diferențe sunt rezultatul reacțiilor afective diferite ale individului față de evaluările care vin din exterior. Afectivitatea este cea care are rolul central în selecția experiențelor sinelui, chiar dacă trăirile față de aceste experiențe nu sunt totdeauna conştiente. Prin ghidarea individului în alegerea celorlalți semnificativi, afectivitatea „operează” o ierarhizare a evaluărilor sociale venite de la persoanele cu care acesta

interacționează. Nevoia ființei umane de a fi apreciată şi iubită explică, în viziunea lui James, rolul important pe care îl au ceilalți în construirea valorii personale, în dezvoltarea exigențelor care vor deveni etaloane pentru aprecierea de sine. Este analizată încă de la acea vreme, fără a fi verificată empiric, relația dintre stima de sine şi evaluările cognitive specifice asupra căreia vom reveni în mai multe rânduri pe parcursul acestei lucrări.

Aproape în aceeaşi perioadă cu James, natura socială a sinelui a fost susținută şi de Cooley (1902) care a avansat ideea de *eu-reflectat* (*looking-glass self*). În opinia autorului, aşa cum oglinda reflectă caracteristici ale înfățişării noastre fizice, celălalt ne oferă informații despre scopurile şi acțiunile noastre, despre caracterul şi relațiile cu ceilalți. Dar ceea ce ne face să ne simțim într-un fel sau altul nu este simpla noastră imagine reflectată în ceilalți, ci efectul pe care presupunem că îl are această imagine în mintea celorlalți. Modelarea imaginii de sine se face pe baza combinării a trei categorii de informații: *cum credem noi că apărem în fața celorlalți*; *ce credem despre evaluările pe care le fac ceilalți imaginii proiectate de noi*; *ce simțim cu privire la imaginea şi evaluarea altora despre noi*. Subiectul este activ şi operează o selecție în percepția imaginii sale reflectate în celălalt. Astfel, conceptul de sine se construieşte social pe baza semnificației pe care el o atribuie comportamentelor proprii, dar şi percepțiilor celorlalți cu privire la sine (Neculau, 1996). Selecția informației despre sine este influențată de preocuparea pentru a menține stima de sine (Iluț, 2001). Deşi contribuția lui Cooley s-a făcut resimțită mai mult în sociologie, apropierea sa de James în contextul acestui demers ni s-a părut necesară pentru sublinierea contribuției pe care au avut-o amândoi la sublinierea ideii de sine social.

1.3.3. Interacționismul simbolic

Concepția cu privire la natura socială a sinelui a fost dezvoltată de George Herbert Mead în 1934, în cadrul teoriei

interacţionismului simbolic. Potrivit acestei orientări, sinele este o reflectare a percepţiilor pe care le are individul cu privire la evaluările celorlalţi în cadrul grupurilor de apartenenţă. Nu este vorba doar de interiorizarea judecăţilor, aprecierilor şi atitudinilor pe care le au *ceilalţi semnificativi* faţă de individ, aşa cum susţineau James şi Cooley, ci şi de o raportare a acestuia la grupurile de apartenenţă. Celălalt nu mai este perceput doar ca *altul individualizat*, ci ca *altul generalizat*. În procesul construcţiei sinelui interacţiunile de deplasează dinspre nivelul interpersonal, spre un nivel simbolic, cel al relaţiilor intergrupuri. Percepţiile de sine ale persoanei devin percepţiile modului în care ea este văzută de alţii, în general (Shrauger şi Schoeneman, 1999). Interiorizarea atitudinilor şi a normelor sociale la nivelul sinelui nu se realizează însă într-un mod pasiv. Dacă ar fi aşa, indivizii aparţinând aceloraşi grupuri ar trebui să fie toţi la fel. Eul (*I*), în calitatea sa de subiect activ şi creator, va răspunde la atitudinile şi judecăţile interiorizate ale celorlalţi şi nu le va asuma fără a opera o anumită selecţie (Lorenzi-Cioldi şi Doise, 1997).

Luând poziţie faţă de abordările experimentale ale sinelui, dar şi faţă de investigarea acestuia prin metode pseudo-ştiinţifice, continuatorii interacţionismului simbolic de mai târziu insistă asupra faptului că aceste cercetări experimentale se axează prea mult pe structura sinelui, neglijând rolul pe care îl are societatea în constituirea lui, influenţa istoriei colective asupra istoriei personale (Martinot, 1995). Astfel, pentru a surprinde relaţia dintre Eu şi Altul, dintre psihologic şi social în conceperea identităţii, reprezentanţii interacţionismului propun o nouă abordare teoretică, dar şi metodologică în cadrul a ceea ce s-a numit *ego-ecologia* (Zavalloni şi Louis-Guerin, 1984, *apud* Iacob, 2003). Studierea identităţii, din această perspectivă, presupune explorarea mediului interior al individului fără a folosi metoda introspecţiei clasice care conduce doar la informaţiile conştiente

despre sine (cele inconştiente nefiind accesibile). Metoda utilizată în cadrul acestei direcții de cercetare (IMIS) nu solicită subiectului direct informații despre sine, ci permite analiza reprezentărilor sale cu privire la alteritatea la care se raportează, la grupurile cu care se identifică (Iacob, 2003).

Deşi, pentru scopul lucrării de față, nu vom face apel la abordarea interacționismului simbolic, teoria are un rol important în interpretarea rezultatelor cercetării conceptului de sine la nivel intra-individual.

1.3.4. Psihanaliza

Cu toate că Freud nu a elaborat o teorie despre ceea ce în psihologia de astăzi a fost denumit *eu/sine* (*self*), cu sensul de nucleu al personalității sau identitate, contribuția sa la dezvoltarea teoriilor conceptului de sine nu poate fi ignorată. E greu să vorbim de o psihologie a eului fără a lua în discuție conceptele de *ego* şi *narcisism* ale marelui psihanalist. Deşi abordările psihanalitice au fost criticate pentru lipsa suportului empiric şi pentru supralicitarea rolului inconştientului în explicarea personalității, multe dintre dezvoltările teoretice ulterioare privitoare la conceptul de sine şi la corelatele sale (stima de sine, autoglorificarea, *ego*-ul totalitar sau beneficiența) au recuperat, într-o formă indirectă, idei de sorginte freudiană.

Cercetarea psihologică contemporană nu exclude influența inconştientului asupra gândirii, atitudinilor şi comportamentelor noastre. De exemplu, studierea *bias*-urilor cognitive ale persoanei ne trimite cu gândul la mecanismele de apărare a Eului. Vasile Dem Zamfirescu (2003) afirmă că, odată cu apariția psihanalizei, „disciplinele care studiază comportamentul social al omului – psihologia socială, sociologia, etica, antropologia culturală – vor include în considerațiile lor inconştientul” (p. 222). Eul, aşa cum este definit în structura aparatului psihic propus de Freud, se constituie în cadrul Sinelui într-o organizare specială care

realizează medierea cu lumea exterioară (Freud, 2005). Deşi ia cunoştinţă de stimulii de mediu şi este responsabil de adaptarea organismului, Eul are şi o parte inconştientă. Contactul cu realitatea, controlul motricităţii, realizarea percepţiei şi gândirea raţională sunt asigurate de conştiinţă, considerată „nucleul eului", partea conştientă a acestuia (Laplanche şi Pontalis, 1994). Mecanismele de apărare a Eului, considerate de Freud pulsionale, capătă mai târziu o semnificaţie mai curând socială, de adaptare.

Concepţia psihanalitică cu privire la *narcisism* ne aduce explicaţii utile pentru înţelegerea stimei de sine şi a mecanismelor care stau la baza acesteia. În viziunea lui Freud narcisismul este definit dintr-o perspectivă genetică şi este corelat cu o sursă instinctuală. El face referire atât la normalitatea iubirii de sine, cât şi la aspectul patologic al acesteia. Dezvoltarea normală a individului, a identităţii sale, reprezintă o trecere progresivă de la *autoerotism* (erotismul pentru părţi izolate ale corpului) la *narcisism* (iubirea faţă de sine, ca individualitate diferită de restul lumii) şi apoi la *dragostea pentru ceilalţi*. Stima de sine a unei persoane depinde în mare măsură de modul în care se face conversia iubirii de sine în iubirea de altul. O supra-investire a celuilalt cu iubirea, care iniţial era pentru sine, poate conduce la sărăcirea ego-ului şi la scăderea stimei de sine. Stima de sine normală rezultă din păstrarea unei „rezerve" de iubire de sine din narcisismul primar (infantil), care va coexista cu iubirea pentru ceilalţi (Levin, 1992). Această convertire a narcisismului primar se realizează în cadrul primelor legături afective pe care le realizează copilul cu obiectul şi care, mai târziu, vor fi expresia relaţiilor cu ceilalţi.

Anii '50 revoluţionează concepţiile psihanalitice clasice şi nuanţează interpretările referitoare la rolul psihosexualităţii în evoluţia eului. Se dezvoltă mai multe direcţii de reflecţie cu o importanţă deosebită în abordarea identităţii. Sunt ilustrative în

acest sens contribuţiile aduse de Alfred Adler privind sentimentul de inferioritate, cele ale lui Karen Horney în studierea narcisismului sau cele ale lui Erik Erikson cu privire la identificare. Ponderată în ceea ce priveşte rolul sexualităţii în explicarea dinamicii psihice, Horney (1995) a susţinut deplasarea accentului psihanalizei de pe bazele biologice ale personalităţii pe fundamentele culturale ale acesteia. Potrivit autoarei, apariţia tendinţelor narcisiste este determinată de mediul nefavorabil în care copilul trăieşte, de legăturile emoţionale negative cu ceilalţi, care ajung să erodeze sentimentul propriei valori. Prin orientarea spre dezvoltarea psihosocială a personalităţii, Erikson (1959/1980) oferă o nouă perspectivă asupra constituirii identităţii, ca rezultantă a identificărilor persoanei. În aceeaşi perioadă, pe continentul american s-a dezvoltat o psihologie a eului care subliniază caracterul adaptativ al acestuia, prin evidenţierea mecanismelor de apărare.

Există câteva puncte comune între abordarea psihanalitică a Eului şi abordările psihosociale ale acestuia, cel puţin în privinţa dezvoltării şi a funcţiilor sale. Influenţa celorlalţi semnificativi asupra dezvoltării eului social este evidenţiată de psihanalişti prin rolul pe care îl exercită obiectul iubirii în dezvoltarea aparatului psihic (L'Ecuyer, 1978). De asemenea, funcţiile Eului psihanalitic ne trimit la cele ale eului social: percepţia stimulilor exteriori şi selecţia acestora, autoafirmarea şi adaptarea, menţinerea echilibrului şi a integrităţii psihice, autocontrolul şi decizia.

1.4. Consacrarea conceptului de sine ca obiect de studiu al psihologiei

Cercetările întreprinse în perioada 1940-1960 şi-au extras fundamentările teoretice din cele trei direcţii teoretice prezentate mai sus: *abordarea pozitivistă a lui James*, care va alimenta

domeniul psihologiei experimentale de factură behavioristă; *abordarea psihanalitică*, care se regăseşte în preocupările din anii ’50 ale neopsihanaliştilor („psihologia eului”), şi *interacţionismul simbolic*. Tot în această perioadă, ca o reacţie la behaviorismul exagerat, care a neglijat studierea sinelui şi a fenomenelor psihice neobservabile, dar şi faţă de exagerarea autonomizării eului de către reprezentanţii „psihologiei eului”, se dezvoltă psihologia umanistă (Zlate, 1999). Este de remarcat în această perioadă şi contribuţia esenţială a lui Gordon Allport în dezvoltarea teoriilor conceptului de sine, prin susţinerea în 1943 a necesităţii de a oferi ego-ului un loc privilegiat în cercetarea psihologică (Greenwald şi Pratkanis, 1984).

Disputele dintre adepţii metodelor experimentale şi cei ai metodelor clinice în explorarea sinelui au pornit de aici şi continuă încă, deoarece şi astăzi există o tendinţă de impunere a primelor în defavoarea celorlalte, în toate ariile psihologice de cercetare, predominant însă în psihologia socială, clinică şi educaţională.

1.4.1. Contribuţia psihologiei umaniste la reintroducerea sinelui în câmpul psihologiei

Aşa cum sublinia şi M. Zlate (1999), o contribuţie importantă la reconsiderarea sinelui în psihologie a avut-o orientarea umanistă, prin principalii săi reprezentanţi, Abraham Maslow şi Carl Rogers. Aceştia au evidenţiat importanţa sinelui în structura şi dinamica personalităţii, în dezvoltarea individului şi în determinarea comportamentelor sale. Deşi focusul contribuţiilor lor teoretice este explicarea rolului pe care îl au experienţele sinelui în dezvoltarea şi schimbarea personalităţii, abordarea umanistă deschide calea şi spre dezvoltarea metodologiei de cercetare a conceptului de sine fenomenologic. Fără a face abstracţie de rolul mediului social în constituirea sinelui, modelul propus de psihologii umanişti este mai curând unul individualist. În

acord cu teoria personalităţii a lui Combs şi Snygg (1959), realitatea subiectivă a individului, percepţiile sale despre sine şi lume reprezintă obiectul de studiu al psihologiei. Rogers accentua această idee prin definirea sinelui drept concept care reuneşte percepţiile conştiente ale individului (*apud* L'Ecuyer, 1978). Pornind de la aceste asumpţii teoretice, s-a dezvoltat ulterior o multitudine de instrumente autodescriptive, utilizate în special în psihologia clinică şi cea educaţională, menite să surprindă realitatea fenomenologică a conceptului de sine. Prin analiza acestuia, subiectul poate deveni mai conştient de calităţile şi defectele sale, prin urmare şi de ceea ce trebuie schimbat în personalitatea sa.

Cu toate că cercetările de factură umanistă asupra proceselor legate de sine din câmpul psihologiei şi educaţiei abundă, ele nu au fost prea eficiente, deoarece cele mai multe studii care au analizat influenţa stimei de sine asupra funcţionării psihologice au condus la rezultate inconsistente, iar strategiile folosite de psihologi pentru întărirea conceptului de sine au fost adesea lipsite de utilitate practică (Pajares şi Schunk, 2002).

1.4.2. Emergenţa cercetărilor sinelui în psihologia socială

Începând cu anii '70, dezvoltarea cercetărilor din domeniul percepţiei sociale, al formării impresiilor, al stereotipurilor etc. a deschis calea cercetărilor experimentale şi în domeniul conceptului de sine. Pratkanis (1991) afirma că această perioadă se constituie într-o a treia etapă de emergenţă a preocupărilor pentru abordarea identităţii (după cea de la sfârşitul secolului XIX şi cea a anilor '40). La rândul ei, această dezvoltare cuprinde două faze: *o perioadă de coabitare a ultimilor behaviorişti radicali cu primii cognitivişti*, în care s-au fundamentat teoriile clasice ale conceptului de sine şi procedurile de măsurare a acestuia (L'Ecuyer, 1978; Wylie, 1974, 1979) ,şi o a doua fază, *a marilor*

sinteze şi *a cercetărilor de tip experimental*, realizate în câmpul cogniţiei sociale (Piolat *et al.*, 1992)

În prezent, sinele, ca domeniu al psihologiei, este studiat în principal de ramura socială a acesteia. Acest fapt este pe deplin justificat de natura socială a sinelui, idee susţinută încă de la „începuturi" de James şi Cooley, dar şi de analiza identităţii în contextul interacţiunilor sociale, propusă de G.H. Mead. Un al doilea motiv pentru care conceptul de sine a devenit obiectul de studiu al psihologiei sociale se referă la imensa lui influenţă asupra întregului nostru comportament social. Cum argumentele pentru susţinerea acestui punct de vedere vin din partea cercetătorilor cognitivişti, sinele devine domeniu de studiu al cogniţiei sociale, explicaţiile *motivaţional-afective* fiind înlocuite de cele oferite de *teoria procesării informaţiei*. Noua perspectivă consideră procesele mentale succesiuni sau etape, fiecare dintre ele fiind consacrată execuţiei unei funcţii particulare a procesării informaţiei: codarea, organizarea, stocarea sau actualizarea. Conform acestei teorii, la nivelul sinelui există o serie de structuri cognitive care fac referire la evenimente şi situaţii în care a fost implicat subiectul. Toate aceste structuri, formate în decursul existenţei persoanei pe baza evaluării comportamentelor sale de către ceilalţi, influenţează prelucrarea informaţiei despre sine, ceilalţi şi lume.

*

Acest capitol nu se constituie într-o sinteză exhaustivă a evoluţiei preocupărilor cu privire la studierea sinelui, ci reprezintă un demers de stabilire a unor repere istorice, necesare clarificării terminologiei variate din domeniu. Un astfel de demers ar fi depăşit cu mult posibilităţile de a trata istoria unui construct atât de amplu cum este sinele într-o lucrare al cărei scop principal este evidenţierea relaţiei dintre autoevaluările generale şi specifice ale sinelui elevilor şi performanţa lor

şcolară. A fost delimitat sensul pe care îl conferim *conceptului de sine*, în lucrarea de faţă, acela de percepţie cu privire la sine, dar şi de structură organizată, trecută prin filtrul conştiinţei. Au fost discutate dificultăţile şi ambiguităţile determinate de diversitatea conceptuală din domeniu, dar şi imposibilitatea de simplificare a acesteia, dată fiind complexitatea conţinuturilor desemnate de corelatele conceptului de sine. Selectarea principalelor orientări precursoare ale tratării ştiinţifice a conceptului de sine a avut ca raţiune impactul acestora asupra teoriilor din domeniu, dar şi necesitatea de a fundamenta abordarea teoretică şi metodologică a prezentei lucrări din perspectivă cognitivă, social-cognitivă şi fenomenologică.

Capitolul 2

Modele teoretice ale sinelui

2.1. Studierea sinelui în cadrul paradigmei cognitive

Meritul abordării cognitive este acela de a fi permis cercetarea funcționării sinelui şi a altor procese asupra cărora acesta îşi exercită influența, cum ar fi memoria, percepția, atribuirile cauzale, categorizarea. Există două direcții de cercetare cognitivă a sinelui: *studierea componentelor sinelui,* în calitatea sa de structură de cunoştințe, şi *cercetarea sinelui ca proces*, cu rol în prelucrarea informației.

În relație cu această realitate psihologică desemnată de conceptul de sine există astăzi o mulțime de alte concepte, rezultate din diverse cercetări empirice. Ele ar putea fi considerate fațete sau componente ale structurii variate şi complexe a acestui obiect de studiu. Iată câteva exemple inventariate de Kihlstrom şi colaboratorii săi (1988): *self-concept* (conceptul de sine); *self-awareness* (conştiința de sine); *self-esteem* (stima de sine); *perceived self-efficacy* (autoeficacitatea percepută), *self-monitoring* (automonitorizarea); *self-verification* (autoverificarea), *self-presentation* (autoprezentarea), *self-handicapping* (autohandicaparea) şi lista poate continua (vezi Martinot, 1995; Iluț, 2001; Chelcea, 2008, pentru o inventariere mai completă). D. Martinot (1995) considera că abordarea sinelui din perspectiva teoriei procesării informației prezintă două avantaje: în primul rând, ea poate să răspundă eficient la întrebările legate de structurile şi

procesele mentale şi, în al doilea rând, această viziune oferă un consens relativ ridicat în privinţa procedurilor şi a rezultatelor experimentale.

Psihologia socială de orientare cognitivistă este preocupată predominant de explicarea modului în care persoana îşi organizează lumea sa psihologică. Teoriile atribuirii cauzale, autopercepţiei şi categorizării ilustrează aceste preocupări pentru descifrarea „teoriilor" naive ale fiinţei umane. Prin definirea conceptului de sine ca structură de cunoştinţe, paradigma cognitivă încearcă să răspundă la câteva întrebări majore: Cum sunt stocate informaţiile cu privire la sine? Cum sunt configurate aceste informaţii şi care sunt funcţiile structurilor? Există un tratament preferenţial al informaţiei despre sine? Care este rolul informaţiilor despre sine în reglarea proceselor cognitive şi a comportamentelor? (Piolat *et al.*, 1992).

Trecerea spre abordarea cognitivă a sinelui a fost marcată de apariţia în anul 1977 a două articole, care au reprezentat un punct de plecare în cercetarea din acest domeniu. Este vorba de *Self-schemata and Processing Information about the Self*, elaborat de Hazel Markus, şi *Self-Reference and enconding of personal information*, scris de Tim Rogers şi colaboratorii săi. Ele au condus la configurarea a trei modele explicative ale structurării conceptului de sine: modelul sinelui ca structură mnezică asociativă, modelul sinelui ca sistem de referinţă şi modelul schemelor de sine. Vom dezvolta în cele ce urmează aceste modele, precum şi un model tripartit care sintetizează principalele componente ale sinelui.

2.1.1. Modelul sinelui ca structură mnezică asociativă

Modelul asociativ al conceptului de sine îşi propune o tratare a acestuia în contextul cercetărilor asupra memoriei şi categorizării, care concep sistemul mnezic ca pe o colecţie de reprezentări mentale. În acest cadru conceptual, sinele este definit ca

„o reprezentare mentală a propriei persoane care nu diferă, în principiu, de reprezentările mentale ale altor obiecte, idei sau evenimente” (Kihlstrom şi Cantor, 1984, p. 2). Prin urmare, sinele ar putea fi considerat un concept al sistemului nostru cognitiv, stocat la nivelul memoriei la fel ca toate celelalte structuri de cunoaştere. Ideea reprezentării mnezice a sinelui a fost susţinută de cercetările empirice care au testat modelul teoretic *Human Associative Memory (HAM)*, elaborat de Bower şi Gilligan (1979). Potrivit acestui model explicativ, structurile de cunoştinţe bine diferenţiate şi organizate permit procesarea mai rapidă a informaţiei. De aceea informaţiile referitoare la sine au o influenţă importantă asupra reamintirilor. Câteva nelămuriri apar însă în legătură cu această abordare. Nu se ştie dacă reţeaua sinelui este o componentă separată a reţelei mnezice, un nod în cadrul acesteia, legat direct sau indirect de alţi factori cognitivi sau este o structură extinsă care include şi rezumă de fapt toate informaţiile din memorie.

Pentru înţelegerea modului de reprezentare a sinelui la nivelul memoriei este importantă cunoaşterea organizării sistemului nostru cognitiv. John R. Anderson (1983) a clasificat reprezentările mentale în două categorii:

- *reprezentări de origine perceptivă*, elaborate în urma prelucrării informaţiei la nivelul sistemului perceptiv-senzorial şi constituite din imagini ale derulării unor evenimente în spaţiu şi timp;
- *reprezentări de origine semantică*, rezultate în urma procesării mentale superioare, care cuprind semnificaţia asociată unui obiect sau eveniment. Reprezentările semantice sunt la rândul lor de două feluri: *reprezentări propoziţionale*, adică structuri de cunoştinţe, enunţuri care se constituie în unităţi particulare de semnificaţie şi *scheme*, adică structuri de cunoştinţe care reunesc mai multe forme de reprezentări (imagini sau secvenţe).

Potrivit modelului *ACT* (*Adaptive Control of Thought*) a lui Anderson, arhitectura sistemului cognitiv uman are la bază trei subsisteme mnezice: *memoria declarativă de lungă durată*, formată din cunoştințe abstracte şi factuale; *memoria procedurală de lungă durată*, constituită din reguli şi procedee de manipulare a cunoştințelor declarative, şi *memoria de lucru,* care reprezintă o stare de activare temporară a informațiilor din memoria de lungă durată.

Distincția dintre cunoştințele declarative şi procedurale este importantă pentru înțelegerea modului în care sunt reprezentate în memorie informațiile despre sine. Toate reprezentările despre sine s-au format pe baza unor stimuli din mediul extern care au ajuns la nivelul memoriei prin intermediul sistemului perceptiv-senzorial şi care au fost apoi prelucrați la un nivel superior. O parte dintre aceste reprezentări fac referire la structurile stabile ale sinelui (de exemplu, trăsăturile generale de personalitate, categoriile de apartenență), iar altele sunt dinamice (cum ar fi modurile de gândire şi acțiune, operațiile etc.). În cadrul memoriei declarative, unele propoziții sunt de natură semantică, reprezentând cunoştințe categoriale despre sine, iar altele sunt de natură episodică şi constituie *memoria autobiografică* (Kihlstrom *et al.*, 1988). Reprezentările mentale ale trăsăturilor personale sunt însă în strânsă legătură cu cele cuprinse în memoria autobiografică, care se constituie în sursa cunoştințelor despre primele. De exemplu, cunoaşterea trăsăturilor fizice proprii, cum ar fi frumusețea sau independența, este legată de imaginile derulării unor evenimente relevante în care persoana a fost „actor principal”. Memoria autobiografică reprezintă amintirile cu privire la secvențe de evenimente în care subiectul a fost implicat şi este esențială în formarea identității de sine (Miclea, 1999). Fără aceste amintiri episodice, sinele nostru nu ar avea niciun sens. La rândul său, conceptul de sine, ca structură elaborată de cunoştințe, dă sens noilor informații pe care le înregistrăm la nivelul memoriei.

Unii cercetători consideră că modelul sinelui ca rețea asociativă nu este suficient pentru a explica de ce activarea informației cu referire la sine este mai rapidă decât cea referitoare la altul (Kuiper şi Rogers, 1979; Rogers, 1981/1992). Critica fundamentală ar fi aceea că sinele, ca structură cognitivă unică, este mult mai extins decât orice altă rețea asociativă de la nivelul memoriei. În aceste condiții, conform teoriei memoriei asociative, activarea informației despre sine ar trebui să ia mai mult timp, întrucât rețeaua este mai extinsă. Astfel, unele judecăți despre sine, cum ar fi o sarcină de estimare a caracterului autodescriptiv al unui adjectiv, ar trebui să se realizeze mai lent decât alte judecăți, pentru că s-ar produce ceea ce cercetătorii numesc „efect de evantai” (*fanning*). Acesta se referă la faptul că timpul de acces la o informație din memorie creşte proporțional cu cantitatea de informație conținută de un concept (Anderson şi Bower, 1973). O altă critică adusă modelului asociaționist se referă la susținerea ideii că există o relație structurală între cunoştințele categoriale despre sine (semantice) şi cele autobiografice (episodice). Există cercetări experimentale în domeniu care au infirmat această teză şi au arătat că reprezentările trăsăturilor autodescriptive sunt abstracte şi independente funcțional de reprezentările episodice din memoria autobiografică (Klein şi Loftus, 1993). Astfel, evaluarea unei trăsături ca fiind sau nu autodescriptivă nu presupune reamintirea unor comportamente trecute relevante pentru aceasta.

2.1.2. Modelul sinelui ca sistem de referință

Ipoteza funcționării sinelui ca sistem de referință a fost avansată în cadrul mai multor cercetări care au evidențiat că prelucrarea informației prin raportare la sine are la bază reprezentările prototipice ale propriei persoane. Structurile cognitive ale sinelui pot fi considerate referențiale la care subiectul

apelează pentru a evalua noile informaţii. Ideea prototipului, preluată din psihologia cognitivă pentru a explica funcţionarea sinelui, suferă o serie de modificări. În această nouă perspectivă, sinele prototip nu este atât de rigid precum cel care stă la baza categorizării stimulilor non-sociali. El nu conţine caracteristicile necesare şi suficiente în funcţie de care un atribut va fi sau nu autoatribuit, ci este mult mai flexibil, îndeplinind diverse roluri: *de facilitare a memorării şi reactualizării informaţiei referitoare la sine, de sistem de referinţă în evaluarea celorlalţi, de proiectare a propriilor caracteristici asupra celorlalţi* etc. (Rogers, 1981/1992). S-a demonstrat experimental că evaluarea, categorizarea şi compararea socială sunt procese cognitive, influenţate de structura prototipică a sinelui. De exemplu, în compararea interpersonală, oamenii au tendinţa de a aprecia asimetric similitudinea dintre ei şi o altă persoană: celălalt ne seamănă mai mult decât îi semănăm noi lui (De la Haye, 1994). *Efectul de referinţă la sine* a fost studiat experimental şi presupune tratarea diferenţiată a informaţiei cu relevanţă personală (Rogers *et al.*, 1977). S-a constatat că subiecţii distribuiţi în mai multe condiţii de prelucrare a unor informaţii referitoare la trăsături de personalitate (prelucrare perceptivă, fonetică, semantică) înregistrează performanţe mai mici în memorarea acestora decât cei care au fost puşi să aprecieze dacă trăsăturile respective sunt sau nu autodefinitorii. Aceste rezultate arată că prelucrarea informaţiei cu referire la sine este mai profundă şi, de aceea, reamintirea este mai facilă. Mergând în acelaşi sens, un alt studiu a arătat că reamintirea trăsăturilor care sunt asociate cu experienţele personale ale subiecţilor este mai bună decât cea a trăsăturilor asociate cu diverse părţi ale corpului (Belleza, 1984). Subiecţii reuşesc să-şi amintească mai bine trăsăturile prezentate într-o listă dacă acestea au fost iniţial asociate cu evenimente în care ei au fost actorii principali, întrucât acestea fac parte din sinele lor interior, profund.

Pentru a evidenția rolul pe care sinele îl joacă în funcționarea mentală, Rogers îl consideră o structură cognitivă prototipică, „constituită din ansamblul caracteristicilor pe care o persoană le consideră ca autodefinitorii” (Rogers, 1981/1992, p. 138). Aceste caracteristici pot fi trăsături de personalitate, valori, dar şi evenimente în care individul a fost implicat în trecut. Pentru a confirma faptul că referința la sine are efecte deosebite asupra prelucrării mnezice, Kuiper şi Rogers (1979) au comparat *efectul referinței la sine* cu *efectul referinței la altul* asupra memoriei. Deşi, într-o primă cercetare, efectul de referință la sine a fost confirmat de rezultate, experimentele ulterioare realizate de aceiaşi cercetători, dar şi de alții, au arătat că acest efect trebuie interpretat cu prudență, având în vedere că există şi alte posibile explicații pentru prelucrarea mnezică superioară din această condiție. De exemplu, Bower şi Gilligan (1979) au demonstrat experimental că prelucrarea informației cu referință la sine este comparabilă cu prelucrarea informației referitoare la propria mamă. Ori, aceste rezultate susțin modelul sinelui ca rețea asociativă, care subliniază importanța structurilor cognitive bine organizate în procesarea informației, şi nu efectul de referință la sine. Ar părea că nu calitatea de prototip a sinelui produce o prelucrare mnezică superioară, ci gradul său de elaborare şi organizare cognitivă. Principalele critici aduse lui Rogers şi colaboratorilor săi au fost acelea că ei nu au clarificat mecanismele care determină prelucrarea mai rapidă şi mai profundă a informației cu referire la sine. De asemenea, sunt puse în discuție şi tipurile de sarcini cognitive utilizate în experimentele lor, care ar fi putut influența rezultatele. Implicarea subiecților în sarcini evaluative şi autobiografice cu valoare afectivă pentru aceştia ar fi putut determina profunzimea prelucrării, fără să fie vorba de un efect de referință la sine. În plus, materialul prezentat de susținătorii efectului de referință la sine a necesitat un efort de organizare din partea subiecților, ceea ce ar fi putut conduce la efecte

mnezice mai bune, independent de calitatea prototipică a sinelui (Kihlstrom *et al.*, 1988).

Însuşi Rogers (1981/1992), pentru a răspunde criticilor făcute, a precizat că efectul de referință la sine apare doar atunci când este vorba de tratamentul mnezic al informației evaluative, care are impact afectiv asupra persoanei. Pentru a sintetiza rezultatele experimentelor realizate asupra efectului de referință la sine, am putea afirma că eficiența mai mare în memorarea informațiilor cu relevanță personală se datorează atât gradului mai mare de elaborare şi organizare a structurilor de cunoştințe referitoare la sine, cât şi faptului că aceste informații au valență afectivă.

2.1.3. Modelul sinelui ca schemă

În sensul cel mai larg, conceptul de schemă a fost definit ca structură mentală care conține informații generale despre lume (de exemplu, oameni, evenimente, comportamente specifice unor situații, roluri sociale), achiziționate prin experiență şi socializare (Augoustinos şi Walker, 1995). Pornind de la cercetările lui Bartlett din anii '30 cu privire la organizarea imaginilor şi informațiilor la nivelul memoriei umane non-sociale, cercetările contemporane din domeniul *teoriei schemei sociale* au arătat că oamenii pot să prelucreze mai repede informațiile dacă acestea sunt organizate în jurul unei teme (Hogg şi Vaughan, 1998). Caracterul selectiv al proceselor primare de cunoaştere permite o triere a stimulilor care ne invadează în fiecare moment, numai o parte dintre aceştia fiind prelucrați şi organizați la nivelul sistemului nostru cognitiv. Noile structuri ale lumii noastre interne vor contribui la prelucrarea ulterioară a informației.

Conceptul de schemă mentală a fost utilizat în psihologie începând cu gestaltiştii, apoi de către Piaget şi, mai târziu, de psihologii cognitivişti, care i-au atribuit înțelesul de „structură generală de cunoştințe activate simultan, corespunzând unei situații complexe din realitate" (Miclea, 1999, p. 248). Pentru a

clarifica sensul pe care-l atribuim schemelor cognitive, incluzând aici şi schemele de sine, am identificat câteva caracteristici specifice acestora, unanim acceptate de către cercetătorii din domeniu: structură internă asociată unor procese fiziologice; unitate organizată de cunoştinţe despre elementele unei situaţii, dar şi despre relaţiile dintre acestea; reprezentare a unui anumit domeniu de stimuli; posibilitate de schimbare prin experienţă; procesare selectivă a informaţiei, prin orientarea atenţiei; asimilarea şi adaptarea cunoştinţelor (Vallerand şi Losier, 1994; Miclea, 1999). Toate aceste caracteristici evidenţiază calitatea schemei cognitive de a fi, în acelaşi timp, *conţinut* şi *proces*.

Prezenţa şi modul de funcţionare a schemelor de sine au fost puse în evidenţă de cercetarea realizată de Hazel Markus în 1977. Ipoteza de la care a plecat autoarea era aceea că sinele este organizat ca un ansamblu de scheme referitoare la anumite domenii sau aspecte ale personalităţii (de exemplu, independenţă, dominanţă, profesie). Aceste scheme sunt „generalizări cognitive despre sine, realizate pe baza experienţelor anterioare, care organizează şi orientează procesarea informaţiei" (Markus, 1977, p. 64). Ele permit structurarea experienţelor trecute, iar odată formate devin mecanisme de selecţie a noilor informaţii. Identificarea unor regularităţi în manifestarea comportamentului propriu pe o anumită dimensiune poate conduce la generalizarea acestora şi la elaborarea unei scheme de sine. Astfel, schema de sine a unei persoane pe dimensiunea independenţă / dependenţă poate fi rezultatul unei generalizări pe baza frecvenţei şi regularităţii comportamentelor independente versus dependente în diverse situaţii. Pe măsură ce sunt alimentate cu informaţii de acelaşi tip, schemele de sine constituite devin tot mai stabile şi mai rezistente la schimbare. Prezenţa unei scheme de sine pe o dimensiune a personalităţii influenţează prelucrarea informaţiilor noi (de exemplu, evaluarea, decizia, inferenţele). Numărul schemelor de sine diferă de la o persoană la alta, în

funcție de complexitatea acesteia, de experiența personală, de maturitatea sa. Figura nr. 2.1. prezintă un exemplu de organizare a schemelor de sine ale unui elev de liceu:

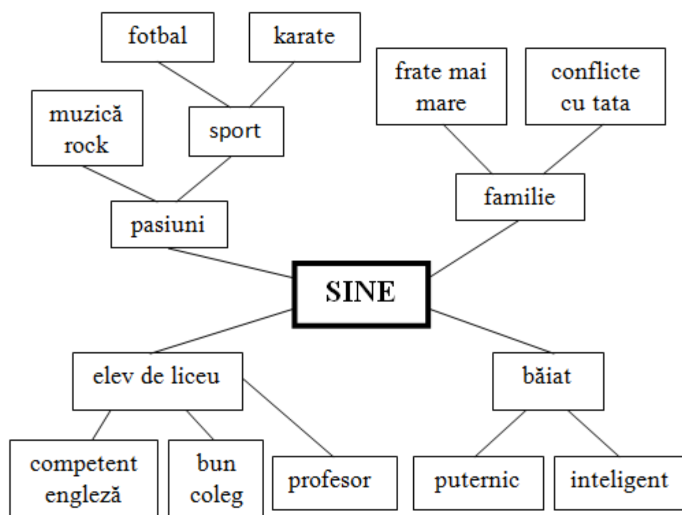


Figura nr. 2.1. Schemele de sine ale unui elev de liceu

După cum se observă, relațiile dintre elementele schemei generale a sinelui nu sunt de natură semantică, ci arată modul tipic în care sunt asociate componentele unei structuri complexe de cunoştințe la nivelul memoriei. Sunt legate între ele componente care exprimă contextul în care acestea pot să apară. De exemplu, cunoştințele referitoare la statutul de elev de liceu sunt asociate cu abilitățile şcolare, cu relațiile sociale din mediul şcolar etc. Pentru a aprecia dacă o persoană posedă o schemă de sine într-un anumit domeniu, pot fi urmărite câteva criterii: să fie capabilă să prelucreze rapid informația referitoare la acel domeniu; să evoce cu uşurință exemple de comportamente

proprii trecute, legate de domeniul respectiv; să prezică probabilitatea de a adopta comportamente specifice domeniului în viitor şi să reziste la informaţii care vin în contradicţie cu schema pe care o are (Markus, 1977).

Markus şi colaboratorii săi au studiat prezenţa, particularităţile şi influenţa schemelor de sine asupra procesării informaţiei şi asupra performanţei într-o serie de cercetări empirice (Markus, 1977; Markus şi Nurius, 1986; Ruvolo şi Markus, 1992; Cross şi Markus, 1994; Markus *et al.*, 1982). Acestea vor fi descrise mai detaliat în capitolul al cincilea, referitor la mecanismele prin care sinele intervine în motivarea comportamentelor.

2.1.4. Modelul tripartit al sinelui

Complexitatea sinelui şi multitudinea elementelor legate de acest obiect de studiu creează adesea confuzii în înţelegerea structurii şi a modului său de funcţionare. Calitatea sa, de conţinut şi proces, face şi mai dificilă o abordare analitică a faţetelor lui. Manualele americane de psihologie socială prezintă un model tripartit al sinelui, denumit modelul abc (*affect-behavior-cognition*). În conformitate cu acest model sinele este format din trei componente: cognitivă, intitulată *concept de sine (self-concept)*, afectivă, denumită *stimă de sine* (*self-esteem*), şi o ultimă componentă, comportamentală, *autoprezentarea* (*self-presentation*) (Brehm & Kassin, 1990).

Conceptul de sine

Definirea conceptului de sine, în calitatea sa de latură cognitivă a sinelui, nu este lipsită de controverse. Este dificilă o separare netă între ceea ce este cognitiv, afectiv sau comportamental la nivelul unei reprezentări de sine. Considerat drept suma totală a credinţelor cu privire la atributele personale, conceptul de sine conţine informaţii despre sinele nostru corporal, despre atributele implicate de anumite roluri sociale, despre

valorile spirituale etc. Toate informaţiile despre propria persoană sunt structurate în această unitate pe care cognitiviştii au denumit-o concept de sine. Unele dintre aceste informaţii sunt mai generale şi stabile de-a lungul timpului, iar altele se modifică pentru a permite adaptarea la contexte variate.

Păstrarea consistenţei cunoştinţelor despre sine este importantă pentru asigurarea sentimentului continuităţii şi a predictibilităţii. Însă există şi situaţii în care cunoştinţele mai stabile se pot modifica în sensul schimbării locului pe care îl ocupă anumite atribute în definirea identităţii. De exemplu, în situaţii de slabă distinctivitate, oamenii aduc în prim-planul autodefinirii atributele care îi fac diferiţi de ceilalţi (McGuire şi McGuire, 1988). Prezenţa unor cogniţii de sine stabile, dar şi a unor cogniţii schimbătoare permite satisfacerea nevoilor de consistenţă şi, respectiv, de actualizare a persoanei. Astfel, memoria autobiografică păstrează un fir al continuităţii tocmai prin această reinterpretare a informaţiilor despre sine în noile contexte. Concepţia persoanei cu privire la stabilitatea sau schimbarea sa în timp influenţează modul de prelucrare a informaţiilor autobiografice.

Stima de sine

Considerată componenta afectivă, stima de sine se referă la autoevaluarea individului, la modul în care acesta se valorizează, în calitatea sa de persoană. Dacă am reduce conceptul de sine la o descriere lucidă şi obiectivă a propriei persoane, am putea afirma că stima de sine cuprinde toate simţămintele cu privire la această descriere: dacă persoana se simte capabilă sau nu, utilă sau inutilă, optimistă sau pesimistă etc. Evaluarea se face în termeni de bun-rău, rezultând în final o apreciere globală pozitivă sau negativă a sinelui (Brehm şi Kassin, 1990). Delimitarea, chiar şi forţată, a nivelului cognitiv de cel afectiv atrage atenţia asupra faptului că sentimentele pe care le avem cu privire la propria persoană nu sunt rezultatul unei sume algebrice a

cognițiilor de sine pozitive şi negative. Nu înseamnă că, dacă avem mai multe reprezentări de sine pozitive, cu siguranță vom trăi o stare afectivă pozitivă. O singură trăsătură negativă, dar cu semnificație importantă pentru subiect, ar putea altera stima de sine.

Cercetările empirice asupra stimei de sine sunt extrem de numeroase şi s-au centrat, în general, pe următoarele aspecte: nivelul scăzut/ridicat al acesteia, stabilitatea/instabilitatea şi caracterului unidimensional/multidimensional. În general, oamenii cu stimă de sine scăzută se manifestă mai dependent şi sunt mai prudenți în ceea ce priveşte implicarea în relațiile sociale sau în evenimente cu relevanță personală. De asemenea, ei au tendința de a evita situațiile care le-ar putea oferi feed-back negativ. Social, aceştia sunt mai sensibili la influențele celorlalți. Persoanele cu stimă de sine înaltă au încredere în posibilitățile proprii, sunt capabile să-şi asume riscuri şi se angajează în activități care le permit afirmarea de sine (Campbell şi Lavalée, 1993). Instabilitatea stimei de sine, definită ca fluctuația contextuală a sentimentelor sinelui, a fost analizată de mai mulți cercetători din domeniu (Campbell, 1990, Kernis *et al.*, 1993 etc.). Studiile arată că stabilitatea stimei de sine este mai mare la persoanele cu un nivel ridicat al valorii personale decât la cele care trăiesc stări afective negative față de sine (Vallerand şi Losier, 1994).

Instrumentele elaborate pentru măsurarea stimei de sine evaluează atât nivelul stimei de sine globale, cât şi anumite dimensiuni ale acesteia. Astfel, cel mai cunoscut instrument de măsurare a stimei de sine unidimensionale, dispoziționale, este scala stimei de sine construită de Rosenberg (RSES, 1965, *apud* Wylie, 1989), care estimează gradul de acceptare de sine. Fără a nega ideea unei stime de sine unidimensionale, teoreticienii din ultimele trei decenii optează pentru măsurarea pe diverse dimensiuni, considerând că aceasta ne poate oferi informații mai

bogate şi mai nuanţate despre modul în care o persoană se valorizează.

Autoprezentarea

Contextele sociale diferite, precum şi sarcinile şi activităţile de realizat, îi implică pe oameni în diverse roluri sociale. Angajarea persoanei într-un anumit rol este însoţită de o preocupare pentru a oferi celorlalţi o imagine favorabilă despre sine. Astfel, oamenii depun adesea eforturi substanţiale pentru a se prezenta, de pildă, energici, competenţi, eficienţi, încercând să se acomodeze cât mai bine cerinţelor pe care le presupune rolul jucat. Cercetările din domeniul autoprezentării au evidenţiat diferenţe între comportamentul persoanei în situaţii publice şi private. Contextele interpersonale influenţează modul de manifestare a agresivităţii, atribuirii cauzale, prejudecăţilor sau reactanţei psihologice (Baumeister, 2010).

Dorinţa fiinţei umane de a fi apreciată şi respectată declanşează un mecanism psihosocial complex, denumit *managementul impresiei*. Mecanismele construirii unei impresii favorabile sunt variate şi uneori neconştientizate. Unii oameni se angajează în comportamente care pot fi nocive pentru sine sau pentru alţii, numai pentru că îşi imaginează că astfel se prezintă într-o lumină care-i avantajează. De exemplu, un adolescent poate începe să fumeze din dorinţa de a se prezenta ca o persoană matură şi sigură pe sine. Prin urmare, managementul impresiei nu este doar o simplă acţiune externă de autoprezentare, ci implică o serie de procese interne, cognitive şi emoţionale (Baumeister, 2010). Motivată de cerinţe externe şi de nevoia afirmării sinelui, persoana este nevoită uneori să adopte comportamente care nu sunt în concordanţă cu adevăratul sine. Această autoprezentare vine în contradicţie cu motivul consistenţei sinelui şi îi poate crea o stare de disconfort cognitiv şi afectiv. Pentru a menţine echilibrul intern, persoana poate

pune în funcţiune mecanismele disonanţei cognitive, încercând să schimbe atitudinile şi convingerile sale. Alteori schimbarea acestora nu se produce, iar persoana raţionalizează comportamentul atribuindu-i alte cauze decât cele reale.

Un management eficient al impresiei presupune: prezentarea şi menţinerea comportamentelor cerute şi apreciate în contextele interpersonale; cunoaşterea şi manipularea expectanţelor persoanelor în faţa cărora ne prezentăm; menţinerea unei concordanţe între comportamentele prezentate, între informaţiile de la nivelul conceptului de sine şi stările afective legate de stima de sine.

În concluzie, sinele are o structură complexă, manifestată unitar, delimitarea faţetelor sale fiind realizată din raţiuni de cercetare. În fapt, la nivelul sinelui funcţional nu există separare. Acest lucru este demonstrat de structura profundă a acestor componente, care este una şi aceeaşi – schemele de sine. Aceste structuri cognitive reprezintă, în acelaşi timp, elemente informative cu referire la sine (simple descripţii), categorizări (referitoare la sine şi la ceilalţi), elemente evaluative (judecăţi de valoare, cogniţii valorizante), roluri şi comportamente adoptate etc.

2.2. Teoria sociocognitivă a sinelui

Există în psihologie trei orientări cu privire la rolul fiinţei umane în determinarea propriei funcţionări. Unii cercetători consideră că omul este o fiinţă autonomă capabilă de controlul propriilor acţiuni, alţii consideră că omul nu este capabil decât de reacţie la acţiunea stimulilor de mediu, iar cea de a treia concepţie susţine ideea influenţei interactive emergente (Bandura, 1989). Potrivit teoriei sociocognitive, dezvoltată de Bandura în lucrarea sa din 1986, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, fiinţa umană acţionează asupra propriei

motivații şi acțiuni, în cadrul unui sistem complex de interacțiuni reciproce cu alți doi factori importanți – mediul şi comportamentul. Din această perspectivă, omul dispune de calitatea de agent (*human agency*), în virtutea capacităților sale de *autoorganizare, autoreflecție* şi *autoreglare*. El este proactiv şi nu doar reactiv sau condus de forțe interne înnăscute. Bandura (1982b) susținea că influența sinelui asupra propriului comportament trebuie înțeleasă în cadrul unei triple determinări reciproce. În modelul tridimensional propus de el, comportamentul nu poate fi explicat prin factori exclusiv interni sau exclusiv externi [$C^1 = f(P^2, M^3)$], dar nici pe baza interacțiunii bidirecționale dintre persoană şi mediu [$C = f(P \leftrightarrow M)$]. Aşa cum se observă în Figura nr. 2.2., comportamentul, odată produs, exercită influențe atât asupra mediului, cât şi asupra persoanei, care la rândul lor vor influența comportamentele ulterioare.

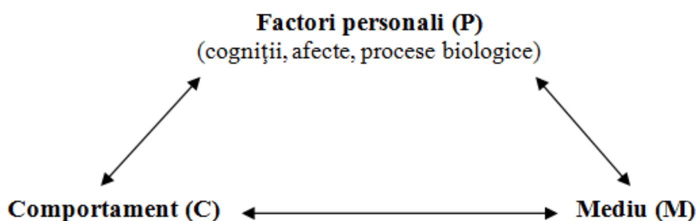


Figura nr. 2.2. Modelul tridimensional al interacțiunii reciproce (Bandura, 1982b, p. 4)

Perspectiva sociocognitivă asupra sinelui a accentuat rolul individului în autodeterminare, luând în considerare şi influența

[1] Comportamentul.
[2] Persoana.
[3] Mediul.

factorilor situaţionali. Prin capacităţile de care dispune, individul uman poate acţiona asupra stimulilor de mediu pe care îi selectează, îi prelucrează şi îi interpretează, în vederea unei adaptări cât mai optime. Însă procesările cognitive despre sine şi lume depind, la rândul lor, de informaţiile care vin din exterior. Această viziune asupra sinelui aduce explicaţii noi privind funcţionarea şi influenţa structurilor acestuia asupra comportamentului. Bandura (1999) pune în discuţie accepţiunea dualistă asupra sinelui (sinele-subiect şi sinele-obiect) despre care am discutat în primul capitol. Nu putem izola acţiunea sinelui, susţine autorul, de reacţiile sale, astfel încât să vorbim despre un agent şi despre un obiect, rezultat al acţiunii stimulilor din mediu. Chiar atunci când sinele este doar obiect al influenţelor de mediu, el nu reacţionează, ci acţionează cognitiv, afectiv şi comportamental pentru a maximiza, neutraliza sau diminua aceste influenţe. Autorul merge mai departe şi respinge chiar şi distincţia pe care psihologii o realizează între structurile sinelui şi procesele sale, deoarece consideră că termenul de structură conduce la ideea de stabil, iar cel de proces la ceva ce se derulează undeva în afara acestor structuri. Or, funcţiile autoreglatoare ale comportamentului sunt exercitate de structurile sinelui, pe care Bandura le consideră dinamice, în continuă schimbare. De exemplu, standardele personale sunt structuri ale sinelui care pot fi schimbate progresiv, prin autoreglare.

2.3. Abordarea fenomenologică a sinelui

Orientarea fenomenologică este adesea asociată filosofiei şi, prin urmare, considerată de psihologii experimentalişti ca inadecvată cunoaşterii ştiinţifice. Însă indiferent de criticile care se aduc acestui mod de cunoaştere, nu îl putem exclude din analiza şi explicarea sinelui. Acest tip de abordare se referă la o

cunoaştere empirică, fundamentată pe experienţa directă a subiectului care accede la lumea sa interioară. Prin metode specifice, putem studia modul în care persoana se percepe şi organizează aceste percepţii despre sine. Deşi datele obţinute prin accesul persoanei la lumea sa interioară sunt subiective, unii psihologi susţin că acest lucru nu trebuie să fie un impediment pentru cunoaştere, deoarece însăşi existenţa persoanei este una subiectivă, trăită (a se vedea şi L'Ecuyer, 1978). Teoria lui Carl Rogers (1951) despre sine este, de asemenea, una fenomenologică – persoana este singura care are acces direct la experienţa sa subiectivă. Astfel, chiar dacă în autoevaluarea sa subiectul introduce o serie de distorsiuni, ceea ce el percepe despre sine reprezintă o realitate cu rol important în determinarea comportamentului.

2.3.1. Introspecţia ca metodă de explorare a sinelui

Într-o sinteză a teoriilor conceptului de sine, Ruth Wylie (1974) afirmă că pentru cercetare este important să se facă distincţie între sinele fenomenologic, care cuprinde percepţii, cogniţii şi trăiri afective conştiente despre sine, şi cel non-fenomenologic, care se referă la percepţiile, atitudinile şi motivaţiile inconştiente. Această distincţie conduce la direcţii metodologice diferite. Studierea conceptului de sine fenomenologic se bazează prioritar pe metodele autodescriptive, care au la bază introspecţia, în timp ce pentru surprinderea aspectelor neconştientizate ale sinelui sunt necesare metode mai riguroase, de tip experimental.

Utilizarea instrumentelor autodescriptive pentru măsurarea conceptului de sine a atras o serie de critici din partea experimentaliştilor care au pus la îndoială caracterul ştiinţific al studiilor empirice realizate de către adepţii psihologiei fenomenologice. Ei considerau că nu se pot face predicţii corecte cu privire la comportamente, pe baza conceptului de sine

fenomenologic, întrucât există numeroase alte variabile ale sinelui, care, deşi absente din câmpul conştiinţei, pot influenţa acţiunile subiectului. Acestea din urmă pot fi deduse utilizând manipulări experimentale şi măsurări implicite de tip proiectiv sau măsurări obiective (de exemplu, măsurarea timpilor de reacţie în realizarea unei autoatribuiri sau a unor reacţii fiziologice). Critica introspecţiei se leagă în principal de două inconveniente majore (Kassin *et al.*, 2011). Unul dintre ele este reprezentat de preocuparea excesivă pentru procesarea informaţiile provenite de la diverse surse, astfel încât nu mai putem fi suficient de atenţi la ceea ce gândim şi simţim. Cel de-al doilea mare neajuns este reprezentat de tendinţa de supraestimare a subiectului în ceea ce priveşte abilităţile sale, posibilităţile de a obţine succes, precizia opiniilor proprii sau intensitatea emoţiilor faţă de anumite evenimente.

Dincolo de principalele critici aduse introspecţiei, aceasta nu poate fi exclusă din cadrul metodologiei de studiere a conceptului de sine. De aceea, pentru aprecierea valorii ştiinţifice a studiilor empirice din acest domeniu trebuie să se apeleze la alte criterii decât cele utilizate în studiile care vizează alte aspecte psihologice (de exemplu, percepţiile sau memoria). Chiar dacă generalizarea unor rezultate se va face cu prudenţă, reflecţia cu privire la sine rămâne una dintre căile de investigare a acestei realităţi subiective.

2.3.2. Sinele perceput şi sinele conceput

În încercarea de clarificare a definiţiilor date conceptului de sine, L'Ecuyer (1978) propune mai multe explicaţii care se leagă atât de preferinţele teoreticienilor americani şi europeni, cât şi de distincţia dintre sinele perceput şi cel conceput. El susţine că expresia *concept de sine* trimite la sensul de structură organizată, trecută prin filtrul conştiinţei. Dar la vârstele mici copiii nu au încă elaborate cogniţii coerente şi consistente despre propria

persoană, deşi au percepţii de sine mai mult sau mai puţin conştiente. Prin urmare, o adaptare a terminologiei în funcţie de etapele de dezvoltare a identităţii ar elimina multe dintre ambiguităţile existente. Astfel, identitatea persoanei evoluează de la câmpul conştiinţei la conştiinţa de sine, de la conştiinţa de sine la primele imagini de sine, de la imaginile de sine la reprezentările de sine şi de la reprezentările de sine la conceptul de sine. Potrivit autorului, termenul *concept de sine* ar trebui utilizat începând cu vârstele mai mari, când cunoştinţele despre sine devin structurate şi elaborate. Concepţiile generalizate despre sine sunt rezultatul experienţei trăite, percepute, simbolizate şi apoi conceptualizate de subiect. Această distincţie operată de psihologul canadian nu este prezentă şi în studiile americane sau australiene, unde conceptul de sine cuprinde totalitatea percepţiilor, reprezentărilor şi cogniţiilor de sine, mai mult sau mai puţin conştiente.

2.4. Modele multidimensionale ale conceptului de sine

2.4.1.Aplicabilitatea modelelor multidimensionale în cercetare

Lipsa consensului în stabilirea unui model teoretic asupra conceptului de sine a fost determinată de concepţiile diferite privind caracterul unidimensional sau multidimensional al acestuia. Ce măsurăm atunci când urmărim o evaluare globală a conceptului de sine, ştiind că ponderea diverselor componente ale acestuia nu este egală? Unidimensionalitatea este legată de concepţia unui sine stabil, în timp ce multidimensionalitatea este în relaţie cu maleabilitatea sa. Ideea unui sine multidimensional nu este nouă, ci a fost susţinută încă de la debutul cercetărilor din acest domeniu. Toţi teoreticienii conceptului de sine sunt de acord cu faptul că acesta reprezintă totalitatea cogniţiilor şi sentimentelor pe care o persoană le are despre sine, dar, până în anii '80, nu au existat preocupări sistematice pentru a analiza

modul în care se grupează autoevaluările sinelui. James (1890) a propus o structură dimensională pentru conceptul de sine, dar nu a oferit şi un suport empiric acesteia. La rândul său, Rosenberg a susținut, de asemenea, structura dimensională a conceptului de sine şi a accentuat importanța relațiilor dintre cognițiile de sine pentru înțelegerea întregului, dar modelul pe care l-a propus inițial a oferit cercetătorilor o perspectivă unidimensională (Rosenberg *et al.*, 1995).

În 1987, Markus şi Wurf afirmau că în domeniul cercetărilor asupra conceptului de sine s-a bătut pasul pe loc din cauza abordării acestui construct din perspectivă unidimensională. În încercările de a explica comportamentul uman pornind de la sine, mulți dintre cercetătorii dinaintea deceniului al 8-lea au conceput acest construct ca pe o entitate unitară, stabilă şi generalizată, ca pe un fel de medie a imaginilor despre propria persoană. Evident că o astfel de structură nediferențiată nu este utilă în explicarea comportamentelor umane din cele mai diferite domenii ale vieții. Concepțiile despre sine au o influență discretă asupra comportamentului, fiind mascate de impactul altor factori care acționează concomitent cu acestea. În plus, tratarea conceptului de sine ca structură unidimensională nu permite intervenții eficiente în vederea schimbării şi dezvoltării lui (O'Mara *et al.*, 2006). De aceea, pentru a fi relevante, cercetările recente au dezvoltat o nouă viziune teoretică şi empirică asupra conceptului de sine, aceea „a unui fenomen cu mai multe fațete, a unui set de imagini, scheme, concepții, prototipuri, teorii, scopuri sau roluri" (Markus şi Wurf, 1987, p. 301). În această nouă viziune, conceptul de sine este un sistem de scheme asociate unor dimensiuni sau caracteristici individuale (Markus, 1977; Markus şi Sentis, 1982). Ideea multidimensionalității sinelui este sugerată şi de Rogers (1981/1992) care-l descrie ca pe o structură de cunoştințe prelucrate la niveluri diferite de profunzime. Toate aceste definiții ne prezintă un concept de sine

cu mai multe fațete, deşi autorii care le-au propus nu au fost interesați de descrierea unei structuri multidimensionale, ci mai curând de cercetarea modului în care anumite componente ale sinelui intervin în procesarea informațiilor.

Abordarea explicită a multidimensionalității conceptului de sine şi preocuparea pentru dezvoltarea unor modele teoretice aparțin, în principal, cercetătorilor australieni şi canadieni (L'Ecuyer, 1978, 1990, 1994, 1997; Marsh, 1990a; Marsh şi Shavelson, 1985; Hattie, 1992; Byrne şi Shavelson, 1996 etc.). Această nouă direcție a intensificat preocupările de concepere şi validare a unor instrumente care să măsoare fațetele conceptului de sine. Definiția operațională a unei structuri dimensionale a conceptului de sine trebuia însoțită de fundamentele empirice care să o valideze.

Structura multidimensională a conceptului de sine a fost dezvoltată în moduri diferite de către cercetători. Hattie (1992) propune un model general integrat, în care dimensiunile conceptului de sine sunt puternic intercorelate, fără a exista o ierarhie a acestora. Alți autori au propus modele ierarhice, în care dimensiunile specifice ale conceptului de sine sunt în relație de subordonare (Shavelson *et al.*, 1976; L'Ecuyer, 1997; Oubrayrie, 1997). Un model factorial, în care multiplele fațete ale conceptului de sine sunt relativ independente unele de altele şi în care există şi un factor general, a fost propus de Marsh cu aplicabilitate în domeniul educațional (Marsh, 1987).

2.4.2. Modelul cognitiv al lui Hattie

Hattie (1992) realizează o sinteză a principalelor abordări teoretice ale conceptului de sine, insistând pe esența cognitivă a constructului, care implică în acelaşi timp un cunoscător, un obiect de cunoscut, dar şi un proces de cunoaştere a informațiilor despre sine. Pornind de la aceste trei aspecte, autorul propune un model teoretic care sintetizează principalele asumpții ale

teoriilor anterioare. Fără a oferi o definiție operațională a conceptului de sine, teoria lui Hattie se susține pe un set de propoziții care evidențiază complexitatea constructului explicat (Figura nr. 2.3.).

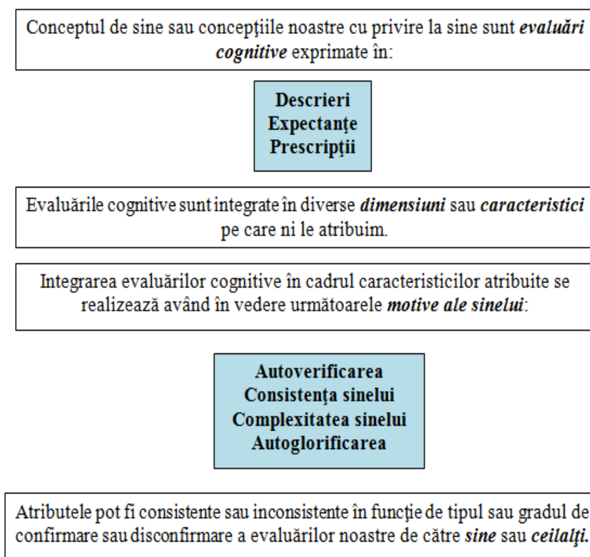


Figura nr. 2.3. Schema modelului teoretic al conceptului de sine (Hattie, 1992, p. 37)

În acest model teoretic, conceptul de sine nu mai apare ca un monolit, ci ca o pluralitate de concepții despre sine în funcție de timp și de situație, fără a exclude însă ideea unității sinelui. Accentuarea evaluărilor cognitive în cadrul definirii conceptului de sine nu elimină prezența sentimentelor și emoțiilor, ci atrage atenția asupra rolului de evaluator al persoanei. Evaluarea cognitivă a elementelor cu relevanță personală nu se face în termeni de cunoștințe neutre, ci în termeni de convingeri, cu numeroase implicații afective. Este și motivul pentru care unii dintre teoreticienii momentului (Bandura, 1995; Pajares, 1996; Pajares și Schunk, 2002) vorbesc de convingeri despre sine (*self-beliefs*), și nu de cogniții despre sine. Evaluările cu privire la sine

devin componente ale conceptului de sine numai dacă oamenii sunt conştienţi de emoţiile, comportamentele şi experienţele lor din anumite situaţii. Evaluările cognitive ale sinelui nu sunt simple descrieri ale caracteristicilor personale, ci implică un anumit set de expectanţe cu privire la posibilităţile viitoare şi vor prescrie, la rândul lor, comportamente sau *pattern*-uri de acţiune.

2.4.3. Modelul multidimensional-ierarhic al lui L'Ecuyer

După ce în 1978 a elaborat un model teoretic multidimensional al conceptului de sine, L'Ecuyer propune în 1990 şi o metodologie pentru studierea acestuia. El considera că studierea structurii interne a conceptului de sine este absolut necesară pentru a clarifica ambiguităţile legate de metodologia de explorare a acestuia (L'Ecuyer, 1997). Având în vedere structura complexă a conceptului de sine, cercetătorul canadian consideră că investigarea lui trebuie să aibă în vedere aspectele sale diverse şi ierarhia care se stabileşte între acestea, pe parcursul stadiilor de dezvoltare a individului. Metodologia de explorare şi analiză a conţinutului conceptului de sine, denumită de L'Ecuyer GPS (*Genèse des Perceptions de Soi*), permite ordonarea cunoştinţelor despre sine obţinute de la subiecţi cu ajutorul unei tehnici autodescriptive. În cadrul sarcinii de evaluare, subiecţii trebuiau să răspundă liber la întrebarea *Cine eşti?* şi apoi să aleagă, din răspunsurile date, informaţia cea mai importantă pentru autodefinirea lor. După o atentă analiză a cercetărilor teoretice şi empirice din domeniu, autorul a emis câteva asumpţii, care au reprezentat punctul de plecare al demersului său investigativ (L'Ecuyer, 1990):

- Conceptul de sine este o realitate experenţială. Prin urmare, el poate fi explorat prin metode introspective.
- Conceptul de sine este o structură multidimensional-ierarhică, care evoluează pe parcursul întregii vieţi.

- În această structură sunt integrate progresiv noi elemente pe măsură ce subiectul se implică în diverse experiențe.

Rezultatele cercetărilor, realizate pe subiecți distribuiți în 22 de grupe de vârstă, cuprinse între 3 şi 100 de ani, au condus la elaborarea unui model al conceptului de sine, care se structurează pe trei paliere: structuri, substructuri şi categorii (Figura nr. 2.4.).

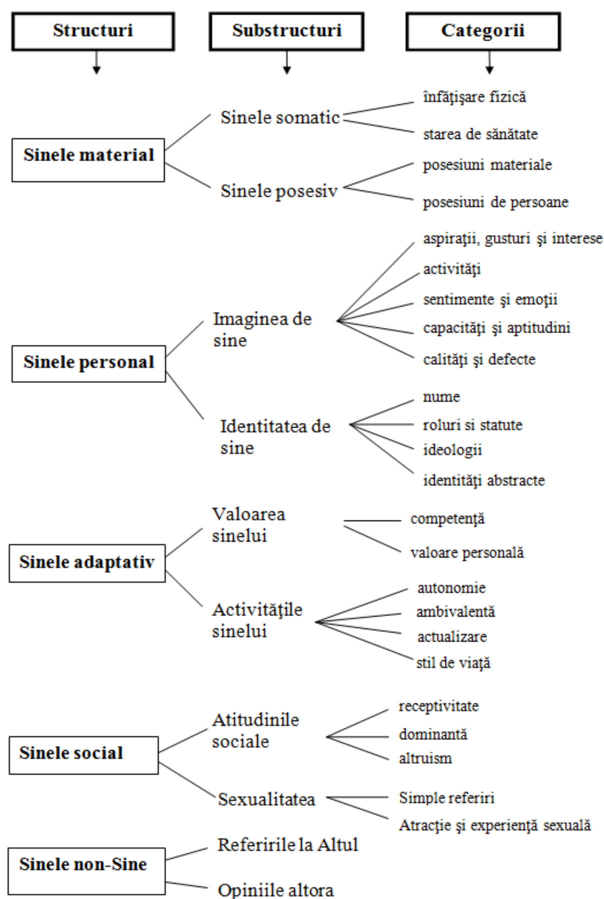


Figura nr. 2.4. Modelul organizării interne a conceptului de sine (tradus şi adaptat după L'Ecuyer, 1990, p. 136)

Există o ierarhie a componentelor conceptului de sine, astfel că structurile, în raport cu substructurile şi categoriile, se situează la baza conceptului de sine şi reprezintă zonele cele mai generale ale acestuia. Structurile, aşa cum se poate observa în schema anterioară, se subdivid la rândul lor în componente mai reduse ca generalitate, cele din urmă cuprinzând categorii specifice, nuanţe ale experienţelor sinelui. Modelul propus de L'Ecuyer are aplicabilitate practică, întrucât el permite compararea interindividuală şi intergrupuri pe baza profilurilor conturate. Astfel, se poate constata că, în cadrul structurilor identificate, unele percepţii de sine sunt mai importante decât altele, având un rol deosebit în păstrarea consistenţei sinelui. Această perspectivă este în concordanţă cu ceea ce susţinea şi Allport (1981), şi anume existenţa unor percepţii de sine centrale care reprezintă esenţa sinelui şi a căror schimbare afectează întreaga structură a personalităţii. În plus, modelul propus de L'Ecuyer oferă posibilitatea de a realiza analize comparative ale profilurilor pe diferite paliere.

Structura multidimensională a conceptului de sine la vârstele mici ale copilăriei, evidenţiată de L'Ecuyer, nu a fost susţinută de alţi psihologi. Coopersmith (1967), autorul unui cunoscut inventar de măsurare a stimei de sine care poate fi aplicat şi la copii începând cu vârsta de 8 ani, nu a distins între mai multe dimensiuni. Itemii eterogeni cuprinşi în chestionarul său (conţinuturi cognitive, abilităţi fizice, caracteristici morale şi sociale) sunt însumaţi într-un scor global. Mai târziu, Susan Harter (1982) a elaborat un instrument de măsurare a percepţiilor de sine ale copiilor din clasele elementare pentru trei dimensiuni (cognitivă, fizică şi socială), adăugând şi o a patra scală, mai generală, care măsoară sentimentul propriei valori. Verificările psihometrice ulterioare au dezvăluit o structură factorială stabilă corespunzătoare celor patru subscale propuse

de autoare, care se diferențiază progresiv pe măsură ce copiii cresc.

*

În dezvoltarea teoriilor ştiinţifice din acest capitol, am insistat pe distincția dintre afectiv şi cognitiv, dintre perceput şi conceput, dintre stabil şi dinamic, precum şi dintre uni-dimensional şi multidimensional în abordarea conceptului de sine. Am selectat din teoriile existente pe cele care ne oferă o bază pentru tratarea teoretică şi empirică a relației dintre concepțiile de sine şi realizarea şcolară în capitolele următoare. De asemenea, demersul teoretic din acest capitol oferă suportul pentru tratarea motivației şi autoreglării învățării şcolare din perspectiva teoriilor sinelui.

Capitolul 3

Conceptul de sine academic

Teoriile conceptului de sine multidimensional au avut un impact deosebit în domeniul educațional. Un număr mare de cercetări au avut ca scop elaborarea şi validarea unor instrumente care să măsoare conceptul de sine al elevilor şi studenților. Aceste măsurări erau necesare în cercetările de psihologie educațională care aveau ca obiectiv studierea valorii motivaționale a sinelui, dar şi în programele de consiliere care vizau dezvoltarea conceptului de sine al elevilor. Întrucât cercetările anterioare nu au oferit rezultate concludente cu privire la efectele stimei de sine şi a conceptului de sine global asupra performanțelor şcolare, nu înseamnă că sinele nu are nici o influență în adaptarea şcolară a acestora şi în autoreglarea învățării. Am putea afirma mai curând că diversitatea rezultatelor cercetării relației dintre sine şi performanță este o consecință a măsurărilor diferite realizate, a problemelor pe care le ridică investigarea unei realități atât de complexe.

În cadrul modelelor multidimensionale, dezvoltate începând cu anii '80, a fost delimitat şi validat un construct nou, denumit *conceptul de sine academic*, care cuprinde convingerile persoanei cu privire la valoarea, abilitățile şi competențele sale în domeniul şcolar. Pentru a defini şi caracteriza mai bine acest construct, vom prezenta modelele teoretice în cadrul cărora a fost elaborat.

3.1. Modelul multidimensional-ierarhic lui Shavelson

Realizând o sinteză a cercetărilor din domeniul conceptului de sine, Shavelson şi colaboratorii săi (1976) au remarcat imprecizii în definirea şi măsurarea acestui construct (a se vedea, de asemenea, Wylie, 1974, 1979). Ei au identificat în studiile consultate şaptesprezece dimensiuni conceptuale care au fost clasificate în funcţie de următoarele criterii: (a) centrarea pe un concept de sine stabil vs. dinamic; (b) centrarea pe metodele de schimbare a conceptului de sine – învăţare/întărire, crearea disonanţei, stimularea nevoilor şi a apărărilor; (c) centrarea pe determinanţii conceptului de sine – situaţional, fenomenologic sau intern; (d) centrarea pe un anumit tip de evaluare – standard normativ, standard personal absolut sau non-evaluativ; (e) centrarea pe dimensionalitate – unidimensional vs. multidimensional. Această variabilitate a definirii a condus la o mare diversitate în măsurare, ceea ce a făcut dificile şi imprecise demersurile metaanalitice în vederea evidenţierii efectelor directe şi mediatoare ale conceptului de sine.

În acest context, Shavelson şi colegii săi (Shavelson *et al.*, 1976, Shavelson şi Bolus, 1982; Shavelson *et al.*, 1983) au realizat o serie de studii în care conceptul de sine este definit drept construct multidimensional. Fără a avea încă de la început o susţinere empirică a definiţiei teoretice, autorii au avansat cu prudenţă ipoteza unei organizări ierarhice a dimensiunilor conceptului de sine. Ei s-au bazat iniţial pe analiza a cinci instrumente de măsurare a conceptului de sine, utilizate în studiile existente: o scală de măsurare a conceptului de sine privind capacitatea academică[1], un inventar pentru stima de sine[2], scala „Cum mă

[1] *The Michigan State Self-Concept of Ability Scale* (Brookover *et al.*, 1962).
[2] *The Self-Esteem Inventory – SEI* (Coopersmith, 1967).

văd pe mine însumi/însămi”[3], scala conceptului de sine pentru copii a lui Piers-Harris[4] şi un inventar de măsurare a conceptului de sine[5] (Shavelson *et al.*, 1976). Analiza definiţiilor teoretice, a modului de operaţionalizare a acestor instrumente şi a datelor empirice obţinute a relevat că, deşi ofereau un scor global, itemii lor erau rezultatul operaţionalizării mai multor dimensiuni: şcolară, socială, emoţională şi fizică. Pentru patru din cele cinci instrumente ei au găsit dovezi empirice satisfăcătoare în favoarea structurii multidimensionale: o bună consistenţă a itemilor în cadrul factorilor identificaţi pentru instrumentele şi populaţiile examinate şi o corelaţie moderată între factori.

În modelul propus (Figura nr. 3.1.), autorii au accentuat câteva elemente definitorii ale conceptului de sine, care au fost preluate şi în studiile ulterioare de validare (Shavelson *et al.*, 1976; Marsh şi Shavelson,1985).

- Conceptul de sine are o *structură multidimensională*, organizată, care reduce diversitatea percepţiilor despre experienţele subiectului la câteva categorii relaţionate între ele. Acesta cuprinde un concept de sine general, care se divide în două structuri: conceptul de sine academic şi conceptul de sine non-academic. Fiecare dintre aceste dimensiuni cuprinde alte categorii specifice, aşa cum se observă în Figura nr. 3.1. Conceptul de sine academic cuprinde percepţiile de sine referitoare la diverse discipline de studiu, cum ar fi engleza, matematica, istoria şi ştiinţe.
- Dimensiunile conceptului de sine sunt *organizate ierarhic* pe baza gradului lor de generalitate. Astfel, subiectul poate

[3] *The How I See Myself Scale – HISM* (Gordon, 1968).

[4] *The Piers-Harris Children's Self-Concept –The Way I Feel About Myself* (Piers-Harris, 1964).

[5] *The Self-Concept Inventory – SCI* (Sears, 1963, *apud* Shavelson *et al.*, 1976).

categoriza percepțiile cu privire la comportamentele din diverse situații particulare într-o serie de caracteristici personale mai generale, care la rândul lor vor fi grupate pe domenii, ajungându-se în final la o percepție foarte generală a sinelui, reprezentată de conceptul de sine general.

- Gradul de stabilitate a conceptului de sine depinde de nivelul de generalitate al conceptualizărilor. Structura de la nivelul cel mai general este cea mai stabilă, iar pe măsură ce se coboară în ierarhie stabilitatea scade. Dimensiunile subordonate conceptului de sine general conțin informații mai puțin stabile, legate de domenii specifice de activitate. Informațiile de la nivelurile ierarhice inferioare sunt în relație cu comportamentele persoanei în situații specifice. În opinia autorilor, instabilitatea cognițiilor de sine specifice este atenuată de conceptualizările realizate la nivelurile mai generale.
- Structura multidimensională a conceptului de sine se dezvoltă pe măsură ce persoana înaintează în vârstă. Conceptul de sine al copiilor este global, nediferențiat şi dependent de situațiile specifice. Pe măsură ce copiii dezvoltă limbajul şi capacitatea de conceptualizare, ei integrează informațiile despre sine în structuri mai bine diferențiate, făcând distincție între diverse dimensiuni ale conceptului de sine. Dezvoltarea structurilor stabile este importantă pentru menținerea identității, în timp ce structurile mai dinamice permit adaptarea la situațiile contextuale.
- Conceptul de sine presupune atât o dimensiune *descriptivă*, cât şi una *evaluativă*. Informațiile despre sine sunt supuse unei evaluări care se realizează în raport cu un standard relativ, cum ar fi „egalii" şi evaluările celorlalți semnificativi, sau prin raportare la un standard personal absolut (de exemplu, aspirații, idealuri). Autorii modelului susțin că distincția dintre cele două dimensiuni nu a fost suficient de

bine clarificată în studiile anterioare, nici la nivel teoretic, nici la nivel empiric.

- Conceptul de sine este un construct care poate fi diferențiat de altele. Pentru verificarea validității sale este important să se evidențieze constructele psihologice cu care conceptul de sine este în relație strânsă şi cele de care se diferențiază. Dimensiunile conceptului de sine trebuie să difere semnificativ atât între ele (intra-construct), cât şi în raport cu alte constructe (inter-construct). De exemplu, conceptul de sine academic trebuie să coreleze mai bine cu performanța academică decât corelează conceptul de sine social sau cel emoțional cu aceasta. De asemenea, conceptul de sine academic corelează mai bine cu cel legat de matematică decât cu cel privind capacitatea de relaționare socială.

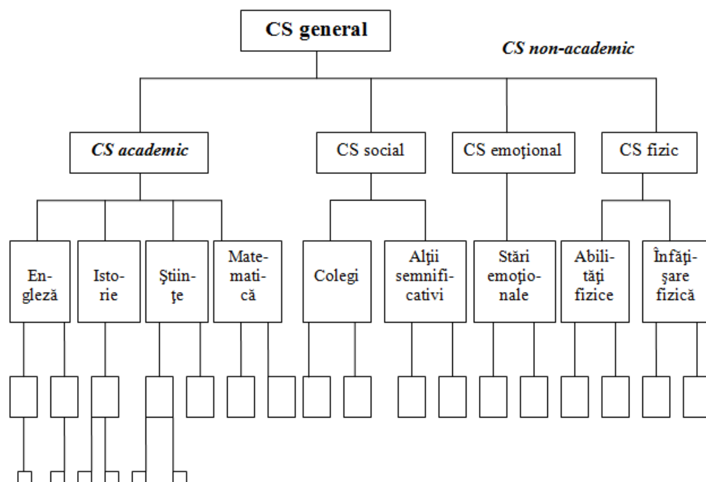


Figura nr. 3.1. Modelul multidimensional-ierarhic al conceptului de sine (Shavelson *et al.*, 1976, p. 413)

Într-un alt studiu, care a avut ca scop verificarea modelului multidimensional-ierarhic, Shavelson şi Bolus (1982) au măsurat dimensiuni ale conceptului de sine, aflate la niveluri diferite de generalitate: conceptul de sine general, conceptul de sine academic şi conceptul de sine pentru trei discipline şcolare (engleză, matematică şi ştiinţe). Au fost înregistrate, de asemenea, performanţele şcolare la cele trei discipline, pentru a analiza relaţia acestora cu percepţiile de sine ale elevilor. Măsurătorile s-au realizat în două momente diferite, pentru a analiza stabilitatea în timp a conceptului de sine şi predominanţa cauzală a acestuia în raport cu performanţa şcolară. Pentru măsurarea dimensiunilor conceptului de sine au fost utilizate câte două instrumente autodescriptive pentru fiecare nivel ierarhic. Rezultatele obţinute în cele două momente ale cercetării au confirmat un model multidimensional în cinci factori: general, academic, engleză, matematică şi ştiinţe. Conceptul de sine general este distinct de conceptul de sine academic şi de dimensiunile corespunzătoare disciplinelor şcolare, dar este în corelaţie cu acestea. De asemenea, datele confirmă existenţa dimensiunilor corespunzătoare disciplinelor şcolare, ca structuri ale conceptului de sine, diferite de performanţele şcolare, dar în corelaţie cu acestea. Rezultatele nu au fost la fel de concludente şi în ceea ce priveşte structura ierarhică a conceptului de sine. Într-adevăr, există o corelaţie mai mare între conceptul de sine general şi dimensiunea sa academică decât între acesta şi dimensiunile şcolare specifice (engleză, matematică, ştiinţe). A fost însă infirmată ipoteza potrivit căreia structurile mai generale ale conceptului de sine sunt mai stabile decât cele specifice.

Hattie (1992) critică metodele de analiză utilizate de către autorii menţionaţi anterior, considerând că acestea dovedesc structura multidimensională a conceptului de sine, dar nu şi pe cea ierarhică, care ar fi putut fi demonstrată dacă s-ar fi utilizat un model factorial de ordinul doi sau trei. Cu toate criticile aduse

modelului propus de Shavelson şi colegii săi, acesta s-a dovedit a fi de interes pentru cercetările ulterioare care l-au testat.

3.2. Modelul multidimensional al lui Marsh

Herbert Marsh şi colegii săi de la *Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre* al Universității din Sydney au realizat mai multe studii care au avut ca obiect dezvoltarea şi validarea unor instrumente de explorare cât mai completă a conceptului de sine multidimensional (Marsh, 1987, 1990a, 1990b, 1993c; Marsh *et al*., 1984; Marsh *et al*., 1988; Marsh şi Shavelson, 1985; Marsh şi Byrne, 1993; Marsh *et al*., 1998). Sunt astăzi cunoscute şi utilizate în cercetare trei forme ale chestionarului de evaluare a conceptului de sine, denumit *Self Description Questionaire (SDQ)*, pe care l-a elaborat acest autor: *SDQ I* (preadolescență), *SDQ II* (adolescență) şi *SDQ III* (adolescență târzie). În elaborarea instrumentelor sale, Marsh a plecat de la ipotezele lui Shavelson şi ale colaboratorilor săi, dar a adăugat la cele două domenii identificate de aceştia (academic şi non-academic) o dimensiune care vizează conceptul de sine general, independentă de celelalte. Această structură a conceptului de sine a mai fost studiată anterior şi de Susan Harter (1982) care a identificat, pe lângă cele trei domenii principale de competență la copii (cognitiv, social şi fizic), o a patra dimensiune, independentă de celelalte, referitoare la sentimentul valorii personale. Potrivit acestui model, conceptul de sine general nu mai reprezintă o medie a evaluărilor realizate pe dimensiunile specifice.

Redăm în Figura nr. 3.2. structura SDQ I care ilustrează modelul elaborat de Marsh, cu mențiunea că celelalte două forme ale instrumentului prezintă aceeaşi structură generală. Astfel, toate cele trei forme ale instrumentului conțin trei dimensiuni comune (academică, non-academică şi generală), dar

în cadrul acestora sunt cuprinse subscale specifice fiecărei categorii de vârstă. Pentru dimensiunea academică, subscalele utilizate la toate cele trei categorii de vârstă corespund aceloraşi domenii (matematică, verbal şi academic general). Dimensiunea non-academică a conceptului de sine la adolescenți (SDQ II) şi la vârsta adolescenței târzii (SDQ III) conține însă subscale diferite de cea a variantei pentru preadolescenți (SDQ I). Pe lângă subscalele care măsoară percepțiile capacităților fizice, a înfățişării, a relațiilor cu colegii şi cu părinții, dimensiunea non-academică de la cele două scale mai include şi percepțiile legate de domeniul relațiilor cu sexul opus, de domeniul emoțional, de cel al rezolvării de probleme şi de cel spiritual. Opțiunea autorului de a diversifica domeniile măsurate la vârstele mai mari este în acord cu ipoteza celor mai mulți teoreticieni din domeniu, potrivit căreia conceptul de sine devine mai diferențiat pe măsură ce individul înaintează în vârstă (Harter, 1982; Marsh, 1993b; Byrne şi Shavelson, 1996).

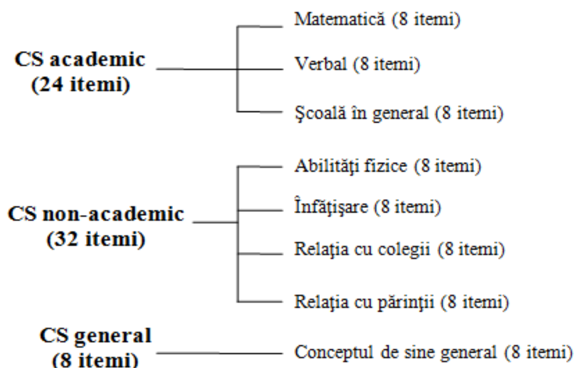


Figura nr. 3.2. Modelul multidimensional al lui Marsh
(tradus după Leach *et al.*, 2006, p. 288)

Pentru verificarea structurii factoriale a instrumentelor, Marsh şi colegii săi au recurs la analiza factorială confirmatorie şi la tehnica *Multitrait-Multimethod* (*MTMM*). Această tehnică este adesea utilizată în cercetările din domeniul psihologiei personalităţii şi este recomandată în studierea validităţii constructelor multidimensionale. Ea presupune aplicarea mai multor instrumente sau metode pentru a măsura mai multe constructe psihologice, cu scopul de a le studia validitatea convergentă şi divergentă (Marsh, 1983, 1990c, 1993c). Analizele realizate pe eşantioane diferite de elevi au evidenţiat modelul factorial propus iniţial, pentru fiecare dintre seturile de date luate în studiu (Marsh, 1987; Byrne, 1988a, 1988b; Marsh, 1990b). Majoritatea studiilor care au verificat validitatea de construct a SDQ s-au centrat mai mult pe componenta academică a acestuia şi mai puţin pe celelalte dimensiuni. Într-un singur studiu mai important s-a verificat componenta socială a modelului iniţial al lui Shavelson (Byrne şi Shavelson, 1996). Analiza validităţii de construct a evidenţiat o saturaţie mai mare a itemilor în factorii latenţi presupuşi de cercetători, decât în cei care nu au fost specificaţi în modelul iniţial. De exemplu, itemii referitori la domeniul academic au fost mai saturaţi în factorul *concept de sine academic*, decât în cel *non-academic*. Validitatea de construct a fost studiată de cercetători şi pe baza corelaţiilor presupuse a priori între scorurile la diverse subscale şi alte variabile (performanţa şcolară, abilitatea matematică, abilitatea verbală etc.).

Deşi rezultatele obţinute în mai multe studii nu sunt generalizabile, ele au evidenţiat consens în ceea ce priveşte validitatea convergentă, dar nu şi pentru cea divergentă. Astfel, s-au obţinut corelaţii semnificative între aptitudinea matematică şi scorurile la cele trei scale care măsoară conceptul de sine verbal, matematic şi cel şcolar general. Însă, corelaţiile semnificative ale aceleiaşi variabile cu alte dimensiuni ale sinelui non-academic ridică semne de întrebare cu privire la validitatea divergentă

(Wylie, 1989). Totuşi, cele mai multe studii arată că aptitudinile verbală şi matematică corelează mai puternic cu scorurile conceptului de sine corespunzător disciplinelor engleză şi, respectiv, matematică, decât cu percepţiile de sine în celelalte domenii şcolare. Consistenţa internă a subscalelor este satisfăcătoare (cuprinsă între 0,80 şi 0,90), iar stabilitatea în timp este acceptabilă, în special pentru vârstele mai mari. De exemplu, pentru SDQ III, stabilitatea răspunsurilor la subscale a avut valoarea mediană de 0,87 la interval de o lună şi de 0,74 la interval de 18 luni (Marsh, 1993b).

Meritul studiilor realizate de cercetătorii menţionaţi a fost acela că au oferit suport empiric în favoarea susţinerii modelului multidimensional al conceptului de sine, deşi structura ierarhică a acestuia a rămas neclară. Ele au evidenţiat şi validat dimensiunea academică a conceputului de sine, care poate fi măsurată ca variabilă de cercetare independentă. Cu toate imperfecţiunile metodologice ale instrumentelor multidimensionale utilizate până acum în diverse studii, noile modele sunt importante pentru cercetarea empirică, oferind posibilitatea studierii percepţiilor de sine în domenii şi contexte specifice, mai uşor de operaţionalizat. Pentru domeniul şcolar ele devin utile, deoarece reuşesc să lege percepţiile generale de sine de percepţiile specifice ale competenţelor pe discipline de studiu sau pe arii curriculare.

Song şi Hattie (1984, *apud* Hattie, 1992) aduc două modificări modelului elaborat de Shavelson şi colaboratorii săi, considerând că inconsistenţa rezultatelor cercetărilor anterioare în ceea ce priveşte structura ierarhică a conceptului de sine a fost cauzată şi de faptul că instrumentele utilizate conţineau itemi care nu făceau distincţie clară între tipurile de estimări realizate (au fost evaluate abilităţi, performanţe, participare la diverse discipline etc.). Astfel, cei doi autori nu au mai divizat conceptul de sine şcolar în funcţie de discipline, ci au ţintit trei domenii de

autoevaluare importante pentru definirea acestuia: performanța, abilitatea şi sentimentele legate de statutul de elev. Conceptele de sine specifice disciplinelor de învățământ sunt subsumate celor trei domenii de evaluare. Conceptul de sine non-academic a fost divizat în doi factori de ordinul doi: conceptul de sine social şi imaginea de sine sau autoprezentarea. Redăm în Figura nr. 3.3. modelul propus de cei doi autori:

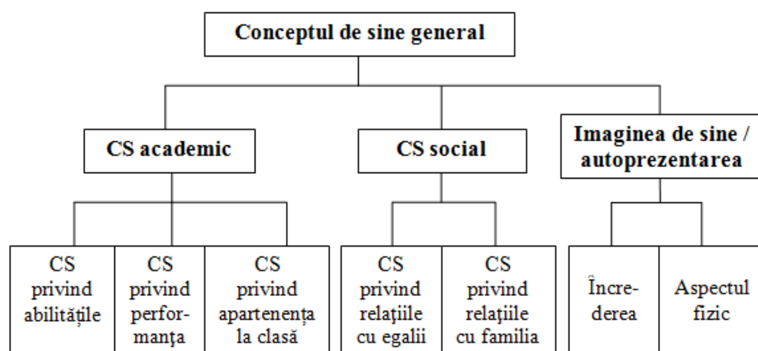


Figura nr. 3.3. Modelului multidimensional al lui Song şi Hattie, 1984 (Hattie, 1992, p. 84)

Fundamentarea empirică a modelelor multidimensionale prezentate este de mare importanță pentru cercetările care au ca scop studierea influențelor conceptului de sine asupra comportamentului şi a performanței. *Pattern*-urile factoriale evidențiate permit tratarea diferențiată a fațetelor care reunesc percepții şi convingeri de sine corespunzătoare unor domenii diverse şi facilitează analiza nuanțată a acestora. În aceste condiții, se pot construi instrumente de explorare a conceptului de sine care să nu privească neapărat întregul, ci anumite dimensiuni ale sale.

Pentru scopul lucrării de faţă, abordarea multidimensională oferă suportul teoretic şi metodologic necesar investigării concepţiilor de sine referitoare la dimensiunea şcolară.

3.3. Dezvoltarea şi diferenţierea conceptului de sine academic

Cele mai multe dintre cercetările care s-au centrat pe perspectiva dezvoltării conceptului de sine au avut scopuri adaptate în funcţie de categoria de vârstă investigată. De exemplu, studierea conceptului de sine la vârstele timpurii a avut ca obiectiv analiza modului în care se produce diferenţierea progresivă a dimensiunilor acestuia şi construirea unor instrumente şi tehnici de măsurare a lui la copiii de până în 8 ani (Marsh *et al.*, 1998). Cercetarea conceptului de sine la vârsta copilăriei mijlocii şi în adolescenţă s-a centrat mai mult pe identificarea unor perioade de declin în evoluţia acestuia, pe studierea stabilităţii şi a cauzelor sale şi pe relaţia sa cu rezultatele şcolare.

La copiii foarte mici concepţiile despre sine sunt pozitive, nefiind corelate cu indicatori externi, cum ar fi abilităţile sau realizările lor (Marsh, 1990d). Activităţile realizate mai târziu şi reuşitele sau nereuşitele în diverse domenii, precum şi feedback-urile primite de la ceilalţi semnificativi conduc la cristalizarea unor reprezentări specifice despre calităţile sau neajunsurile lor. Mărimea corelaţiei dintre concepţiile de sine şi indicatorii externi ne indică gradul de realism pe care-l are persoana cu privire la autoevaluarea sa. Pe măsură ce copiii cresc şi participă la experienţe variate de socializare, concepţiile lor despre sine devin mai realiste (Marsh *et al.*, 1991; Marsh *et al.*, 1998). Procesul de formare a conceptului de sine este asociat cu dezvoltarea cognitivă a persoanei, care ajunge să conceptualizeze percepţiile cu privire la sine şi descrierile concrete ale comportamentelor adoptate (Harter, 1988; L'Ecuyer, 1994).

Susan Harter (1998) descrie un model al dezvoltării stimei de sine pe baza competențelor, în care sunt descrise principalele etape ale acestui proces. Potrivit autoarei, începând cu vârsta de 8 ani stima de sine este influențată de percepțiile copiilor cu privire la competențele pentru acele domenii în care reuşita este considerată importantă. Acest model explicativ al stimei de sine nu se aplică însă la copii mai mici de 8 ani, unde nu competențele în sine sunt baza sentimentului valorii personale, ci încrederea. Acest mod de apreciere se explică prin incapacitatea cognitivă a copiilor mici de a compara simultan două concepte, cum ar fi importanța unui domeniu şi evaluarea sa. Numărul domeniilor de evaluare a sinelui creşte odată cu înaintarea în vârstă. Într-o cercetare care a avut ca subiecți copii de 4-7 ani, s-a constatat că autoevaluările lor s-au grupat pe două dimensiuni: una care a cuprins aprecieri ale competențelor cognitive şi sportive şi una care a inclus aprecieri referitoare la acceptarea socială, înfățişarea fizică şi comportamentul (Harter şi Pike, 1984). La copiii mai mari aprecierile enumerate mai sus s-au constituit în cinci dimensiuni diferite, aceştia distingând între domeniul competențelor cognitive şi fizice, precum şi între domeniul comportamentului social şi cel al înfățişării. La vârsta adolescenței, dimensiunilor deja prezentate li se adaugă altele trei, şi anume relația cu egalii, relațiile sentimentale şi competențele profesionale (Harter, 1998).

Cercetările realizate de Harter asupra stimei de sine globale şi a autoevaluărilor specifice şi cele care s-au centrat pe noile teorii ale conceptului de sine multidimensional (Marsh şi Shavelson, 1985) au demonstrat diferențierea progresivă a componentelor sinelui, printre care dimensiunea academică devine salientă. Totuşi, Marsh şi colegii săi au adaptat instrumentul SDQ I pentru a putea fi folosit şi la copii sub 8 ani, cu scopul de a investiga diferențierea concepțiilor de sine pe domenii (Marsh *et al.*, 1991; Marsh *et al.*, 1998; Marsh *et al.*, 2002). Utilizând analize

statistice mai complexe, ei au arătat că, în circumstanţe bine determinate, preşcolarii sunt capabili să diferenţieze între diferite categorii de informaţii despre sine, chiar dacă nu la fel de bine ca elevii mai mari, la care stabilitatea dimensiunilor autoevaluate şi corelaţia cu factorii externi cresc. Guay şi colaboratorii săi (2003) afirmă că perspectiva dezvoltării conceptului de sine se susţine pe următoarele argumente: (1) copiii mai mari au capacitatea cognitivă de a organiza reprezentările despre sine astfel încât ele să concorde cu indicatorii externi cu privire la sine (realizările personale, evaluările celorlalţi etc.), (2) comparaţia socială mai frecventă permite o echilibrare a cogniţiilor proprii cu informaţiile care vin de la ceilalţi şi (3) copii mai mari au internalizat standardele evaluative ale celorlalţi, care diminuează perspectiva egocentrică asupra sinelui.

În ceea ce priveşte stabilitatea în timp a conceptului de sine, o serie de cercetări au evidenţiat momente de declin în autoevaluarea acestuia pe care le-au asociat cu o serie de factori specifici vârstelor. Pe parcursul învăţământului primar judecăţile autoevaluative devin treptat mai puţin pozitive (Harter, 1982; Harter şi Pike, 1984). Acest declin se explică prin accentuarea tendinţei de comparare socială şi a feedback-ului primit, care conduc la creşterea realismului copiilor cu privire la capacităţile şi competenţele lor. Un alt declin al stimei de sine şi al autoevaluărilor specifice se produce la începutul adolescenţei (11-13 ani), după care concepţiile de sine devin mai pozitive spre sfârşitul acestei perioade (Harter şi Whitesell, 2003). Adesea, declinul stimei de sine este asociat cu tranziţia de la un ciclu şcolar la altul. Creşterea autonomiei la liceu permite alegerea unor domenii de competenţă, iar dezvoltarea abilităţilor relaţionale şi căutarea grupurilor de prieteni oferă tinerilor aprobarea socială necesară întăririi sentimentului valorii personale (Harter *et al.*, 1996).

Multe dintre demersurile de cercetare ale dezvoltării şi diferenţierii conceptului de sine academic se leagă de elucidarea relaţiei acestuia cu realizările şcolare, ca sursă principală care-l alimentează. În cadrul unei cercetări comparative pe două cohorte de elevi (de clasa a 3-a şi a 6-a), s-au constatat diferenţe în ceea ce priveşte relaţia dintre conceptul de sine academic şi performanţele şcolare (Skaalvik şi Hagtvet, 1990). La elevii de clasa a 3-a performanţa şcolară este predictivă pentru conceptul de sine referitor la abilităţile şcolare, în timp ce la elevii de clasa a 6-a relaţia dintre cele două variabile este reciprocă. Autorii au presupus că aceste diferenţe se datorează vârstei şi că ele explică modul în care se dezvoltă conceptul de sine la elevi. Astfel, ei au susţinut că în primii ani de şcoală conceptul de sine academic nu este încă dezvoltat, el suferind un proces de modelare şi remodelare în funcţie de experienţele de realizare şcolară trăite. Pe măsură ce copiii cresc, conceptul de sine academic se stabilizează şi devine predictiv pentru motivaţia de învăţare şi pentru performanţele ulterioare, prin expectanţele pe care le produce. Şi alte cercetări care au evaluat conceptul de sine academic (matematic sau verbal) au arătat că la şcolarii mai mici dezvoltarea acestuia are la bază rezultatele lor şcolare (a se vedea Skaalvik şi Valas, 1999; Guay *et al.*, 2003*)*. Mai târziu, deşi performanţa şcolară predomină ca factor cauzal al conceptului de sine, efectele celui din urmă încep să devină semnificative pentru evoluţia ulterioară a realizărilor şcolare (a se vedea Marsh şi Yeung, 1997a, Marsh *et al.,* 1999a, Marsh şi Craven, 2006).

3.4. Modelul cadrelor de referinţă în evaluarea conceptului de sine academic

Dezvoltarea unui concept de sine pozitiv şi în acord cu realitatea ar trebui să reprezinte un obiectiv educaţional important

deoarece acesta este un determinant al celor mai multe realizări atât în plan personal, cât şi social.

După cum am precizat anterior, dezvoltarea conceptului de sine academic are la bază informaţii despre realizările şcolare ale elevilor. Însă informaţia primită este supusă apoi unor procesări cognitive, în raport cu anumite standarde sau cadre de referinţă (Marsh, 1993b). Autorul citat descrie un model teoretic al cadrelor de referinţă interne vs. externe (*Internal/ External Frame of Reference [I/E] Model*), pentru a explica de ce în unele cercetări conceptul de sine verbal corelează semnificativ şi chiar puternic cu cel referitor la matematică, în timp ce în alte studii aceste două dimensiuni sunt foarte slab corelate sau chiar necorelate (Marsh, 1990e). Potrivit modelului cadrelor de referinţă, formarea conceptului de sine academic (verbal şi matematic) are la bază două categorii de surse de comparare: externe şi interne. În cazul surselor externe, elevul compară percepţiile abilităţilor pentru domeniul verbal sau matematic cu cele ale colegilor din clasa sau şcoala sa (de exemplu, „Consider că sunt bun la matematică pentru că mă descurc mai bine decât colegii mei"). În cazul cadrului de referinţă intern, percepţiile elevilor cu privire la abilităţile lor matematice sunt comparate cu cele privind abilităţile verbale (de exemplu, „Consider că sunt bun la matematică pentru că mă descurc mai bine decât la literatură").

Ponderea acordată celor două cadre de referinţă are efecte asupra modului în care sunt evaluate abilităţile corespunzătoare unor obiecte de studiu. De exemplu, dacă un elev se apreciază, prin raportare la ceilalţi colegi, ca fiind mediu la disciplinele matematică şi literatură, dar în acelaşi timp, prin compararea celor două domenii şcolare, se apreciază ca fiind mai competent la matematică decât la literatură, el va avea un concept de sine matematic supraevaluat în raport cu propriile competenţe matematice (Marsh, 1990e). De asemenea, un elev care are rezultate bune la toate obiectele şcolare, dar la unul dintre ele consideră că

este totuşi mai puţin capabil, va dezvolta un concept de sine mai scăzut pentru acest obiect, chiar dacă rezultatele sale sunt mai bune decât ale celorlalţi. Elevul va avea tendinţa de a se subaprecia la acea disciplină, pentru care ştie că prezintă anumite puncte slabe. Aceste constatări explică lipsa unei relaţii sau corelaţia negativă dintre conceptul de sine matematic şi cel verbal chiar dacă realizările şcolare la cele două discipline corelează puternic.

O altă variabilă care influenţează autoevaluările elevilor în domeniile şcolare este tipul de grup şcolar de care aparţin. Elevi cu abilităţi şi competenţe egale pot avea niveluri diferite ale conceptului de sine, în funcţie de prestigiul şcolii sau al clasei în care învaţă. Astfel, elevii din şcolile sau clasele cu nivel superior care au performanţe şcolare similare cu cei din clasele sau şcolile medii pot avea niveluri diferite ale conceptului de sine academic, determinate de efectele cadrelor de referinţă la care se raportează (Marsh *et al.*, 2001; Marsh, 2004). Un elev cu abilităţi şcolare medii, aflat într-o clasă de elită, se poate angaja în trei situaţii de comparare, cu efecte diferite asupra nivelului conceptului de sine academic: (a) un efect de subestimare, produs de compararea cu performanţa grupului său (efectul de contrast sau BFLPE negativ, pe care îl vom explica mai încolo), (b) un efect de supraestimare, atunci când elevul se apreciază ca membru al unui grup de elită, în comparaţie cu alte grupuri inferioare acestuia (efectul de asimilare, efectul gloriei reflectate sau efectul de identificare cu grupul), (c) o evaluare medie în acord cu abilităţile reale (Marsh, 1990e). Vom detalia în cele ce urmează efectul „peştelui mare în lacul mic” (*Big-fish-little-pond effect – BFLPE*), care a fost evidenţiat şi analizat în numeroase studii empirice de psihologia educaţiei, întrucât el poate avea implicaţii educaţionale semnificative.

BFLPE poate fi considerat un caz particular al proceselor de comparare externă descrise în modelul cadrelor de referinţă

(Marsh, 1990e). Acest efect apare la elevii din clasele cu un nivel înalt de realizare şcolară, unde standardul ridicat de comparare externă poate diminua nivelul conceptului de sine, sub nivelul performanțelor reale ale acestora. Elevii din clasele de supra-dotați pot suferi o diminuare progresivă a conceptului de sine academic, chiar dacă nivelul performanțelor şcolare rămâne ridicat. Acest efect se poate menține şi după ce elevul iese din mediul concurențial. De exemplu, o cercetare realizată pe elevii din liceele germane cu un nivel ridicat al performanței a arătat că efectul mai persista şi după patru ani de la absolvire (Marsh *et al.*, 2007).

Cercetările au arătat că efectul este mai puternic pentru dimensiunile academice ale conceptului de sine şi mai slab sau inexistent în cazul celor non-academice (Marsh *et al.,* 1995; Marsh, 2004). În mod tipic, rezultatele cercetărilor au confirmat efectul negativ al „peştelui mare în lacul mic" asupra conceptului de sine: performanțele individuale superioare au efecte pozitive asupra conceptului de sine academic, în timp ce performanțele ridicate ale grupului din care face parte elevul au efecte negative. Marsh (1990e) a analizat datele privind rezultatele şcolare la matematică şi engleză şi conceptul de sine academic corespunzător acestor domenii pentru elevii de la mai multe licee cu niveluri de performanță diferite. Ipoteza principală era aceea că nivelul conceptului de sine este influențat de nivelul de performanță al şcolii din care elevul face parte. Acest efect a fost anticipat atât pentru domeniul engleză, cât şi pentru matematică. Analiza rezultatelor a arătat că nivelul mai ridicat al performanței şcolii la disciplina matematică are un efect negativ asupra conceptului de sine matematic al elevilor, dar nu şi asupra celui referitor la engleză. De asemenea, nivelul ridicat al performanței şcolii la limba engleză are un efect negativ semnificativ asupra conceptului de sine corespunzător acestui domeniu, dar nu şi asupra celui matematic. Această cercetare arată că *BFLPE* apare

şi pentru conţinuturi şcolare mai specifice şi nu doar pentru conceptul de sine academic general.

Deşi s-a presupus că BFLPE apare la elevii cu performanţe mai reduse din cadrul şcolilor de elită, analiza mărimii acestui efect pe un eşantion reprezentativ din Australia a arătat că nu există diferenţe semnificative în funcţie de nivelul performanţelor individuale (Marsh, 2004). Aceste rezultate aparent contradictorii ne atrag atenţia asupra necesităţii de a lua în calcul şi alte variabile care ar putea influenţa „efectul peştelui mare în lacul mic". O cercetare relativ recentă propune o analiză mai complexă şi o abordare integrată a proceselor de comparare socială implicate în apariţia acestui efect (Huguet *et al.*, 2009). Autorii au constatat că BFLPE este eliminat dacă este controlată variabila „comparare cu clasa" sau poate coexista cu efectul de asimilare produs de compararea socială ascendentă. Nu orice comparare socială ascendentă conduce la diminuarea conceptului de sine academic. Dacă elevul alege să se compare cu un coleg care este mai bun decât el, această comparaţie poate exprima o aspiraţie spre mai mult şi atunci percepţiile sinelui său academic nu vor fi afectate. Dacă însă elevul este forţat în permanenţă la comparaţie ascendentă, prin standardele externe care se impun, acest tip de competiţie poate produce efectul negativ al „peştelui mare în lacul mic". În această din urmă situaţie compararea ascendentă nu mai este percepută ca aspiraţie spre o ţintă aleasă deliberat, ci ca o atingere a sinelui, prin sentimentele de inferioritate induse (Huguet *et al.*, 2009).

Cunoaşterea efectului descris mai sus are implicaţii practice pentru dezvoltarea reprezentărilor de sine. De aceea, unii autori consideră că până la stabilizarea conceptului de sine academic, repartizarea copiilor în şcoli sau clase selectate după nivelul de performanţă poate crea o serie de probleme legate de autoevaluarea corectă a propriei persoane. Copiii mici din clasele cu performanţă academică înaltă vor avea tendinţa să-şi subestimeze

nivelul abilităţilor academice, dacă acesta se situează mai jos decât media clasei. Diminuarea nivelului conceptului de sine academic, în pofida performanţelor şcolare care se pot menţine la un nivel acceptabil mai multă vreme, are efecte negative asupra alegerilor educaţionale, asupra eforturilor investite şi asupra rezultatelor şcolare viitoare. Începând cu vârsta adolescenţei, conceptul de sine academic se stabilizează şi riscul acestui efect devine mai mic.

*

În acest capitol au fost prezentate fundamentele teoretice şi metodologice pentru conceptul de sine academic, un construct de dată mai recentă, tratat în cadrul modelelor multidimensionale ale sinelui. A fost argumentată eficienţa acestei abordări în cercetarea care are ca scop explicarea diversităţii comportamentelor şi a performanţelor umane pornind de la reprezentările sinelui. Trecerea în revistă a principalelor cercetări care au validat constructul propus de Marsh şi Shavelson a avut ca scop secundar descrierea principalelor componente ale conceptului de sine, cu centrare pe dimensiunile şcolare. Spre finalul capitolului au fost prezentate sursele şi mecanismele formării conceptului de sine academic.

Capitolul 4

Autoeficacitatea percepută – structură dinamică a sinelui

Pentru a explica rolul pe care structurile sinelui îl au în determinarea funcționării umane, Bandura (1999) insistă pe necesitatea trecerii de la structurile generale ale autocunoaşterii spre cele specifice şi contextuale. Autorul consideră că nu putem găsi cauzele personale ale comportamentului pornind de la caracteristici generale, rupte de circumstanțe şi realități sociale. De aceea, abordarea social cognitivă a personalității se constituie într-un model alternativ la teoria trăsăturilor, care, deşi surprinde *pattern*-urile comportamentale, nu explică mecanismele afective şi cognitive care stau la baza coerenței gândurilor şi acțiunilor persoanei (Cervone, 2005; Cervone şi Shoda, 1999; Cervone *et al.*, 2001). Deseori, diferențele individuale pe baza trăsăturilor nu scot în evidență diferențe şi în performanțele care se presupune că ar avea legătură cu acestea, ceea ce ar putea conduce la interpretarea greşită că o anumită caracteristică de personalitate nu are nici o contribuție în determinarea acțiunii. Prin urmare, explicarea personalității şi a influențelor sale prin intermediul trăsăturilor nu trebuie abandonată, ci reconsiderată într-un cadru teoretic mai complex. Potrivit teoriei sociocognitive, coerența sistemului sinelui nu este expresia unui set de caracteristici stabile, ci o proprietate care emerge din interacțiunea mai multor procese psihice cu rol în interpretarea mediului,

dezvoltarea cunoştințelor şi abilităților, planificarea acțiunilor etc. (Cervone, 1997; Cervone şi Shoda, 1999). Perspectiva dinamică asupra funcționării personalității este o cale utilă pentru cercetători. Ea permite explicarea consistenței comportamentelor în decursul timpului şi în diverse situații, dar şi variația acestora, pornind de la structurile şi procesele sinelui (Markus şi Kunda, 1986).

Cele două perspective teoretice au efecte diferite şi asupra modului în care ar trebui înțeleasă măsurarea personalității. În opinia sociocognitiviştilor, evaluarea personalității printr-un set de itemi presupuşi a măsura anumite predispoziții nu permite inferarea unor structuri interne stabile, deoarece răspunsurile obținute din relatările subiecților reprezintă o tendință medie, care nu ține cont de context. Prin urmare, este dificil să oferim explicații cauzale şi predicții cu privire la un comportament concret al unei persoane pe baza unei analize de tip *top-down*, adică pornind de la o serie de factori interni stabili. De aceea, ei consideră că, pentru a explica rolul determinanților personali în funcționarea umană, măsurarea personalității ar trebui să se supună următoarelor principii: să distingă între structurile şi procesele interne, pe de o parte, şi tendințele comportamentale observabile, pe de altă parte; să țină cont de interacțiunile întregului sistem şi să se realizeze în diverse contexte (Cervone *et al.*, 2001).

4.1. Teoria autoeficacității

Autoeficacitatea percepută (*perceived self-efficacy*[1]) este un exemplu de structură de personalitate, dinamică şi multidimen-

[1] Termenul *self-efficacy* a fost tradus în limba română prin mai multe expresii pe care le putem considera echivalente: *eficacitate de sine* (Iluț, 2001, p. 74, Iluț, 2009, p. 360), *eficacitatea selfului* (Chelcea, 2008, p. 387), *autoeficiență* (Sălăvăstru, 2004, p. 78, Gherasim și Butnaru, 2013, p. 37),

sională, care are putere de predicție pentru comportamente atunci când este măsurată în domenii şi contexte specifice. Ea se referă la convingerile persoanei cu privire la capacitatea de a atinge performanțe într-un anumit domeniu de competență. Autoeficacitatea percepută nu este o tendință comportamentală, ci un sistem intern de credințe. Prin urmare, nu ne aşteptăm să existe o corespondență perfectă între măsura autoeficacității percepute şi comportamentul observabil, deoarece această variabilă psihologică interacționează şi cu alți factori cauzali cum ar fi scopurile şi standardele personale, capacitățile autoreglatorii sau factorii externi (Cervone *et al.*, 2001). Teoria autoeficacității (Bandura, 1977) subliniază rolul central al acestei variabile în explicarea şi predicția comportamentelor produse prin diverse

---

conştiința eficienței proprii (Radu *et al.*, 1994, p. 24), *sentimentul propriei eficiențe* (Neculau şi Boncu, 1998, p. 249), *eficiență personală* (Boncu, 2007, p. 50, Curelaru, 2013, p. 141), *autoeficacitate* (Băban, 1998, p. 89) etc. Această diversitate terminologică poate fi explicată atât prin dificultățile de echivalare inerente oricărei traduceri, cât și prin faptul că, în uzul limbii române, nu se face o distincție netă între eficacitate și eficiență. În edițiile recente ale dicționarelor explicative ale limbii române cei doi termeni apar ca fiind sinonimi. În știința managementului însă, se propune o distincție, care începe să fie din ce în ce mai prezentă și în alte domenii: eficacitatea se referă la măsura în care o acțiune sau o activitate conduce la realizarea finalităților sau a rezultatelor propuse, în timp ce eficiența reprezintă realizarea finalităților propuse cu un consum mic de resurse (de exemplu, Gherguț, 2007, p. 150). Pentru ne păstra cât mai aproape de sensul conceptului de *self-efficacy*, propus de Bandura (credința că actele noastre produc un anumit efect, adică sunt eficace și nu obligatoriu și economicoase), în lucrarea de față, am optat pentru traducerea termenului prin *auto-eficacitate*, menționând în același timp că, în cazul autoevaluării acțiunilor sinelui, o delimitare netă a celor două înțelesuri este dificilă.

metode terapeutice. Autorul susține că toate tehnicile psihologice de schimbare comportamentală acționează asupra nivelului de încredere în eficacitatea proprie, care la rândul său va influența *alegerea unei acțiuni*, *stabilirea scopului*, *efortul depus*, *perseverența* şi, în final, *nivelul de realizare a scopului.*

Deşi acest nou concept pare să se suprapună peste alte corelate ale sinelui (încrederea în sine, stima de sine, percepția capacității sau autocontrolul), definiția sa ne trimite la sensuri diferite. Autoeficacitatea percepută se referă la „încrederea persoanei în capacitățile sale de a organiza şi realiza cursul unei acțiuni necesare pentru gestionarea situațiilor viitoare" (Bandura, 1995, p. 2). Nu este vorba de un sentiment general de control personal sau de un cumul de abilități, ci mai curând de o capacitate generativă care acționează asupra gândirii, motivației, emoțiilor şi comportamentelor, în cadrul unei structuri cauzale complexe, alături de aptitudini, expectanțe cu privire la rezultatele unei acțiuni, percepția valorii acțiunii etc. (Bandura, 1997).

Dintre toate cognițiile despre sine, cele referitoare la competențe şi eficacitate sunt considerate de autorul acestei teorii drept cele mai importante în motivarea pentru acțiune, deoarece ele leagă *expectanțele persoanei privind rezultatele* de *capacitatea sa de a exercita controlul* în obținerea acestora (Bandura, 1977, 1997). Există două categorii de expectanțe implicate în motivarea comportamentului. Pe de o parte, acționează *expectanțele privind rezultatele acțiunii* (convingerea persoanei că o acțiune va conduce la un anumit rezultat), iar pe de altă parte acționează *expectanțele privind autoeficacitatea*, adică încrederea persoanei în capacitatea sa de a realiza acțiunea care să conducă la rezultatul dorit (Bandura, 1997). De exemplu, un elev poate fi convins de faptul că acțiunile de învățare vor conduce la obținerea unei note bune la o disciplină, dar să nu aibă încredere în capacitatea sa de a realiza acele acțiuni. Expectanțele privind rezultatele derivă din sesizarea relației care există între o acțiune şi consecințele

sale, iar expectanțele de autoeficacitate derivă din convingerea subiectului că el poate produce acele consecințe.

Tratarea diferențiată a celor două tipuri de expectanțe permite estimarea lor separată. Este posibil ca nivelul așteptărilor cu privire la rezultate să fie ridicat, dar expectanțele privind autoeficacitatea să fie reduse și invers. Educatorii ar putea prezice comportamentele și stările emoționale ale elevilor în anumite situații sau domenii de activitate școlară dacă ar cunoaște aceste expectanțe. Astfel, dacă încrederea în eficacitatea personală este puternică și expectanțele cu privire la rezultatele unei activități școlare sunt pozitive, este foarte probabil să înregistrăm următoarele efecte comportamentale și afective: angajare productivă în activitate, creșterea aspirațiilor, satisfacție personală. Dacă încrederea în autoeficacitate este puternică, dar expectanțele privind rezultatele sunt reduse, elevul poate considera că activitatea care-i este propusă nu este adecvată, poate protesta împotriva acesteia, se poate declara nemulțumit și dorește schimbarea ei. Dacă autoeficacitatea percepută este redusă, iar expectanțele privind rezultatele sunt mari, elevul poate avea sentimente de descurajare, iar dacă ambele tipuri de expectanțe sunt negative, nivelul motivației acestuia se reduce considerabil.

Potrivit lui Bandura (1997), convingerile persoanei privind autoeficacitatea contribuie la reglarea comportamentului și performanței deoarece:

- sprijină gândirea analitică eficientă, necesară în cunoașterea predictivă;
- reglează motivația prin dezvoltarea de aspirații și expectanțe în raport cu eforturile depuse;
- conștientizează persoana cu privire la folosirea eficientă sau ineficientă a capacităților proprii.

Acțiunea convingerilor privind autoeficacitatea asupra gândirii, motivației, comportamentului și dezvoltării este

posibilă datorită capacităţilor fundamentale ale fiinţei umane (Bandura, 1999):

- *Capacitatea de simbolizare* îi permite persoanei să reprezinte şi să înţeleagă evenimentele, să vehiculeze ideile şi să conceapă condiţiile de mediu. Astfel, informaţia despre lume şi sine poate fi stocată la nivelul memoriei sub forma unor structuri cognitive care influenţează gândirea şi acţiunea.
- *Capacitatea de învăţare prin modelare socială* este specific umană. Oamenii pot învăţa cunoştinţe, comportamente, valori şi emoţii prin observarea celorlalţi.
- *Capacitatea de anticipare* permite imaginarea rezultatelor posibile ale unei acţiuni, cu rol în reglarea paşilor care vor fi urmaţi. Proiecţia individului în viitor poate să se manifeste în mai multe moduri: stabilirea de scopuri, planificarea cursului unei acţiuni, vizualizarea rezultatelor. Aceste reprezentări cognitive devin factori motivatori şi reglatori ai acţiunii.
- *Capacitatea de autoreglare* cognitivă, motivaţională, afectivă şi comportamentală a persoanei se realizează printr-un set de trei funcţii principale: autoobservaţia, evaluarea şi reacţiile personale.
- *Capacitatea autoreflexivă* îi permite individului să examineze funcţionarea cognitivă, afectivă şi comportamentală, gradul de adecvare a gândirii la realitate. Printre concepţiile cu referire la sine, autoeficacitatea percepută este cea mai importantă în reglarea motivaţională, emoţională şi comportamentală.

4.2. Relaţia dintre conceptul de sine şi autoeficacitatea percepută

Distincţia dintre constructele legate de sine (conceptul de sine, stima de sine, competenţa percepută, autoeficacitatea percepută, încrederea în sine) este dificil de realizat, deoarece adesea sfera

acestora acoperă parțial aceleaşi realități psihologice. Este şi motivul pentru care studierea influenței structurilor sinelui asupra funcționării persoanei nu poate să ne conducă la concluzii precise decât dacă subscriem unei anumite perspective teoretice, pentru a putea operaționaliza cât mai corect variabilele studiate. Trecerea în revistă a cercetărilor prin care s-a studiat relația dintre corelatele sinelui şi performanță a evidențiat controverse legate de definirea conceptuală şi metodologică a constructelor abordate. Comparația dintre conceptul de sine şi autoeficacitatea percepută a suscitat interesul cercetătorilor într-o măsură mai mare deoarece acestea sunt considerate cele mai importante variabile ale sinelui în relație cu motivația şcolară. Pentru a înțelege mai bine contribuția pe care structurile sinelui o pot avea în producerea performanței, trebuie să clarificăm dacă există sau nu o distincție între constructele amintite. Literatura din domeniu dezvoltă două puncte de vedere cu privire la relația dintre ele, în funcție de orientările teoretice ale cercetătorilor: a) cercetătorii din domeniul conceptului de sine consideră că autoeficacitatea percepută este o dimensiune sau o structură a acestuia; b) adepții teoriei autoeficacității disting constructul propus de conceptul de sine.

Cele mai multe dintre definițiile conceptului de sine includ ideea unor conținuturi organizate care fac referire la totalitatea gândurilor şi sentimentelor cu privire la sine ca obiect (Rosenberg, 1989). Brewer şi Crano (1994) definesc conceptul de sine printr-un set de credințe şi atitudini, care includ componente cognitive, afective şi comportamentale. Conținutul şi organizarea acestui sistem de credințe influențează acțiunile şi alegerile individului. Dacă avem în vedere definiția dată de Bandura conceptului de *self-efficacy*, am putea considera că acesta se referă la o structură a conceptului de sine, chiar dacă autorul îl distinge în câmpul cercetării ca variabilă independentă de acesta din urmă. În acord cu teoriile multidimensionale ale conceptului

de sine, autoeficacitatea percepută ar putea fi asimilată percepţiilor de sine cu privire la competenţă, motivaţie şi performanţă. Unii cercetători consideră că abordarea multidimensională a conceptului de sine permite investigarea sa la niveluri specifice, care fac legătura dintre cogniţie şi comportament, iar *self-efficacy*, la rândul său, poate fi măsurată la niveluri mai mari de generalitate (Marsh, 1993a; O'Mara *et al.*, 2006; Skaalvik şi Rankin, 1995). Astfel, putem studia percepţiile individului privind competenţa sa de a realiza o activitate sau sarcină specifică, percepţiile privind orientarea scopurilor personale etc. Şi alţi teoreticieni ai sinelui consideră că *self-efficacy* este o componentă a conceptului de sine care se referă la percepţia privind abilităţile şi competenţele personale (Baron şi Byrne, 1994). Skaalvik şi Rankin (1996, *apud* Bong şi Clark, 1999) susţin că atunci când au înlocuit în scalele care măsurau conceptul de sine itemii referitori la orientările motivaţionale cu itemi privind capacitatea, conceptul de sine şi autoeficacitatea percepută au devenit practic de nedistins. Ideea subordonării autoeficacităţii percepute conceptului de sine a fost susţinută şi de alţi autori (de exemplu, Cokley *et al.*, 2003), care consideră că acesta din urmă reprezintă un set de cunoştinţe cu privire la capacităţile proprii însoţite de evaluările lor afective.

Tendinţa cercetătorilor din domeniul conceptului de sine de a asimila cele două concepte a intensificat preocuparea adepţilor teoriei autoeficacităţii de a realiza o distincţie cât mai clară. Frank Pajares şi Dale Schunk (2002) diferenţiază între convingerile cu privire la autoeficacitate şi cele care se referă la conceptul de sine. Primele sunt convingeri ale persoanei cu privire la ceea ce ea *poate* face, iar ultimele cu privire la ceea ce ea *este*. Dar această distincţie ar putea fi considerată oarecum forţată deoarece, în conformitate cu unele dintre definiţiile prezentate deja, conceptul de sine cuprinde toate reprezentările şi convingerile cu privire la sine (ce este, ce poate, ce simte, cum reacţio-

nează în diverse situații etc.). Este adevărat că toate aceste cogniții despre sine nu sunt accesibile în orice moment, ci sunt activate în funcție de context. Unele situații activează reprezentări de sine mai generale, care vizează atribute autodefinitorii sau sentimente generale față de sine, altele sunt specifice şi activează reprezentări de sine legate de competențe specifice sau de comportamente. Similitudinile şi deosebirile dintre cele două constructe au fost discutate în raport cu două categorii de criterii: criterii de comparare a definițiilor conceptuale şi criterii de comparare a definițiilor operaționale (Bong şi Clark, 1999; Bong şi Skaalvik, 2003). Pentru fiecare din cele două tipuri de definiții au fost stabilite câte trei criterii, pe care le vom discuta în cele ce urmează.

4.2.1. Criterii de diferențiere a conceptului de sine şi autoeficacității percepute din perspectivă conceptuală

Definițiile conceptuale au fost comparate după criteriul *compoziției constructului*, al *naturii cadrelor de comparare* şi al *gradului de generalitat*e. În ceea ce priveşte compoziția constructelor, cei doi autori consideră că ele au structuri interne similare, multidimensionale şi ierarhice, dar literatura de specialitate a evidențiat şi elemente diferite. Majoritatea cercetătorilor care au definit conceptul de sine au inclus în conținutul acestuia elemente cognitive şi afective, descriptive şi evaluative (Skaalvik şi Rankin, 1990; Pajares, 1996). Definițiile autoeficacității percepute insistă însă doar pe evaluările de ordin cognitiv ale capacităților de a realiza anumite sarcini (Bandura, 1977, 1997). Chiar dacă aceste cogniții sunt însoțite şi de alte elemente care fac parte din conceptul de sine, accentul se pune doar pe competențe, aşa cum sunt ele apreciate cognitiv. Este însă greu de imaginat că persoana poate realiza aceste evaluări doar la nivel cognitiv.

În ceea ce priveşte natura cadrelor de referinţă, din cercetările trecute în revistă reiese că, atunci când se măsoară conceptul de sine, autoevaluările se fac mai ales prin comparare cu alţii sau cu un standard absolut, în timp ce evaluarea autoeficacităţii se face prin raportare la criteriul competenţei de a realiza o anumită sarcină. Atunci când este evaluat conceptul de sine, centrarea subiectului pe valoarea sa personală este mai puternică, iar atunci când evaluăm autoeficacitatea, accentul cade pe comparaţia capacităţilor sale cu cerinţele impuse de sarcină. Prin urmare, aprecierea autoeficacităţii în realizarea unei activităţi se face prin raportarea la un standard de performanţă. Şi Zimmerman (1990) susţine că autoeficacitatea percepută presupune aprecierea capacităţii proprii de a realiza cu succes o sarcină, în timp ce conceptul de sine face referire la superioritatea sau inferioritatea normativă a capacităţii.

În ceea ce priveşte gradul de generalitate al celor două constructe, controversele purtate nu au condus la rezultate concludente. Dacă autoeficacitatea percepută este raportată la conceptul de sine definit din perspectivă fenomenologică unidimensională, atunci putem afirma cu certitudine că există diferenţe între cele două constructe. Încă de la avansarea conceptului de autoeficacitate percepută, Bandura (1977) a susţinut natura multidimensională a acestuia, puterea sa de predicţie pentru motivaţie şi schimbare comportamentală fiind cu atât mai mare, cu cât gradul de specificitate al domeniilor pentru care este măsurat este mai mare. Şi noile teorii ale conceptului de sine insistă însă pe necesitatea măsurării specifice a acestuia, diferenţa dintre cele două constructe diminuându-se astfel până la asimilare. Din perspectivă multidimensională, putem vorbi de asemenea de un concept de sine academic, social, profesional, fizic etc.

4.2.2. Criterii de diferențiere a conceptului de sine şi autoeficacității percepute din perspectivă metodologică

Din punct de vedere metodologic, criteriile de comparare a celor două variabile, conceptul de sine şi autoeficacitatea percepută, se referă la: *consistența definițiilor operaționale, specificitatea contextului* în care este estimat constructul şi *predominanța cauzală* în determinarea realizării şcolare (Bong şi Clark, 1999). Studiile metaanalitice privind conceptul de sine şi autoeficacitatea au indicat o inconsistență mai mare a definițiilor operaționale ale primului construct. Instrumentele care măsoară conceptul de sine sunt extrem de eterogene în ceea ce priveşte compoziția lor şi adesea există dificultăți în asigurarea validității de construct din cauza ambiguității teoriilor cu privire la conceptul de sine (Wylie, 1974, 1979, 1989; Hattie, 1992). Unele instrumente au inclus itemi care reunesc evaluările cognitive şi cele afective (de exemplu, „Îmi fac probleme pentru capacitatea mea de a învăța"), altele s-au centrat pe evaluarea capacităților fără a insista pe aspectul afectiv („Chiar dacă întâmpin dificultăți în rezolvarea unei teme, nu mă las până nu o rezolv"). Alteori, evaluarea percepțiilor cu privire la competențe se face prin raportare la ceilalți („În comparație cu alți colegi, mă consider un elev bun"). Această diversitate în conceperea itemilor referitori la concepțiile de sine şcolare ale elevilor a condus la o variație mare a rezultatelor privind influența lor asupra performanței. Percepțiile referitoare la competențe sunt mai predictive pentru performanță decât cele referitoare la trăsături. Studiile care au analizat puterea predictivă a autoeficacității au demonstrat o consistență mai mare a măsurilor obținute. Există un consens al cercetătorilor în definirea operațională a conceptului propus de Bandura, acesta fiind măsurat în raport cu domenii şi sarcini specifice. Delimitarea clară a contextului în care se realizează măsurarea în cazul autoeficacității percepute face ca această

variabilă să fie mai predictivă pentru performanţă decât conceptul de sine specific domeniului măsurat. De exemplu, corelaţia dintre conceptul de sine pentru domeniul matematică şi performanţa unui elev la această disciplină este mai mică decât corelaţia aceleiaşi performanţe cu autoeficacitatea percepută pentru matematică (Pajares şi Miller, 1994).

Evaluarea conceptului de sine la niveluri specifice nu presupune măsurarea acestuia în legătură cu o anumită sarcină, ci în raport cu domenii diferite ca grad de generalitate. Autoeficacitatea poate fi însă măsurată atât pentru sarcini specifice, cât şi la niveluri mai mari de generalitate, unde ar putea fi asimilată cu conceptul de sine corespunzător nivelului respectiv. Deşi măsurarea autoeficacităţii la niveluri foarte reduse de specificitate permite predicţii mai precise ale performanţei, ea ar putea deveni inutilă. Unii autori atrag atenţia asupra faptului că „operaţionalizarea judecăţilor despre autoeficacitate nu trebuie să ajungă până la un nivel atomic", astfel încât măsurarea lor să fie lipsită de aplicabilitate (Pajares, 1996, p. 563). De exemplu, am putea măsura încrederea în capacitatea de a realiza mici operaţii ale unei activităţi, dar care nu ar fi concludentă pentru încrederea în capacitatea de a realiza activitatea în ansamblul ei. Măsurarea unui sentiment mai general privind eficacitatea şcolară este mai importantă atunci când ţinta predicţiei este performanţa într-o activitate de complexitate mai mare.

4.3. Stima de sine şi autoeficacitatea percepută

Conceptul *autoeficacitate percepută* ar putea fi uşor confundat cu cel de stimă de sine, deoarece ambele fac referire la încrederea în sine. Deşi se întâmplă adesea ca lipsa de siguranţă cu privire la propria eficacitate în anumite activităţi să fie însoţită de o stimă de sine scăzută, se impune o distincţie între aceste două constructe. Baron şi Byrne (1994) susţin că diferenţa între cele

două corelate ale sinelui constă în faptul că autoeficacitatea este asociată cu domenii specifice, pe când stima de sine este mai generală. Când vorbim de autoeficacitate nu ne referim la un sentiment general de valoare sau de control personal, ci mai curând la capacitatea de a pune în practică resurse personale.

4.3.1. Valoare şi competenţă în autoevaluarea personală

Cele mai importante distincţii între stima de sine şi autoeficacitatea percepută au la bază două criterii. O primă diferenţă este dată de centrarea definiţiilor celor două constructe pe aspectul afectiv şi, respectiv, cognitiv al evaluărilor. A doua distincţie are la bază centrarea definiţiilor pe caracterul general sau specific al evaluărilor afective şi cognitive ale sinelui. Astfel, stima de sine a fost definită în multe dintre studiile realizate ca evaluare globală predominant afectivă a sinelui, ca atitudine pozitivă sau negativă faţă de sine ca persoană (Rosenberg *et al.*, 1995). Autoeficacitatea percepută se referă la evaluări cognitive specifice.

Preocupările mai recente din domeniul cercetării sinelui, precum şi construirea unor instrumente care măsoară dimensiuni specifice ale stimei de sine au diminuat diferenţele dintre cele două concepte psihologice (a se vedea Harter, 1982; Oubrayrie, 1997). Bandura (1997) a susţinut că autoeficacitatea percepută se referă la un construct diferit de stima de sine, chiar dacă aceasta din urmă este măsurată la nivel specific. De asemenea, potrivit opiniei sale, stima de sine nu este o formă generalizată a percepţiilor privind autoeficacitatea, aşa cum, în mod greşit, consideră unii autori. El oferă ca exemplu cercetările realizate de Susan Harter asupra stimei de sine, în care perspectiva unidimensională (evaluarea globală) şi cea multidimensională (evaluarea competenţelor specifice) sunt integrate într-un model ierarhic al autoevaluării. În acest model, aprecierile valorii personale şi cele ale competenţei reprezintă, de fapt, niveluri

diferite de generalitate pentru acelaşi fenomen – stima de sine. Valoarea personală este măsura globală, în timp ce percepțiile competențelor reprezintă domenii specifice. Autorul teoriei autoeficacității nu este însă de acord cu reducerea sentimentului global al valorii personale la o sumă de percepții ale competențelor specifice, deşi admite că fiecare din aprecierile specifice contribuie în grade diferite la această evaluare generală.

Mruk (2006) oferă un model al stimei de sine care clarifică mai bine relația dintre aceasta şi autoeficacitate. În concepția sa, stima de sine cuprinde două componente: *valoarea* sau *demnitatea persoanei* şi *competența* sa. Un instrument care ar măsura ambele componente ar permite evidențierea diferențelor individuale privind autenticitatea stimei de sine, fundamentată atât pe sentimentul valorii personale, cât şi pe cel al competenței. Cele mai multe dintre scalele utilizate în măsurarea stimei de sine, inclusiv cea a lui Rosenberg, cer subiectului să evalueze în principal sentimentul valorii personale şi mai puțin pe cel referitor la competențe. Cu astfel de instrumente putem obține niveluri ridicate ale stimei de sine, dar care nu sunt reale, deoarece nu se bazează pe competențe. Astfel, o persoană poate avea un sentiment foarte puternic al valorii personale deoarece a fost încurajat în acest sens, dar acest sentiment să nu fie validat şi de competențe. În acest caz, corelațiile dintre stima de sine şi performanțele în diverse domenii nu vor fi mari. Acestea pot creşte însă atunci când există congruență între sentimentul valorii proprii şi conştiința competenței pentru un domeniu care este valorizat de subiect. Prin urmare, stima de sine este un construct diferit de autoeficacitatea percepută, care este totdeauna în relație cu performanțele domeniului pentru care aceasta din urmă a fost evaluată.

4.3.2. Competența ca sursă a valorii personale

Autoeficacitatea percepută se referă la reprezentările persoanei privind capacitățile sale, în timp ce stima de sine se referă la aprecierea valorii personale. Faptul că o persoană crede în capacitatea sa de a realiza o anumită activitate nu ne spune nimic despre ponderea pe care o are această percepție la aprecierea globală a sinelui şi nici despre gradul de mulțumire al acesteia. De asemenea, oamenii pot aprecia că nu sunt eficace într-un domeniu de activitate fără ca acest sentiment să afecteze negativ valoarea lor personală. Este adevărat însă că, în general, oamenii au tendința de a cultiva competențele pentru domenii de activitate care să permită dezvoltarea şi valorizarea personală şi atunci ei consideră importante aceste domenii pentru autodefinire. De exemplu, un elev va considera important domeniul competențelor şcolare dacă percepe că acesta îi asigură sentimentul valorii personale. În caz contrar, un elev pentru care rezultatele şi activitățile şcolare sunt doar motive de ruşine va diminua importanța acestui domeniu, în vederea menținerii unui nivel satisfăcător al valorii personale. Cercetările realizate de Harter (1996) au arătat totuşi că majoritatea elevilor consideră domeniul competențelor şcolare important, deşi nu toți au percepții pozitive cu privire la rezultatele şi competențele lor şcolare. Discrepanța mare dintre importanța acordată domeniului şcolar şi percepțiile elevului privind competențele sale corespunzătoare se reflectă în nivelul scăzut al stimei de sine. Pentru a reduce această discrepanță, elevul are la dispoziție două strategii: fie diminuează importanța percepută a domeniului, fie îşi dezvoltă competențele corespunzătoare. De aceea centrarea părinților şi profesorilor pe conştientizarea de către elevi a importanței domeniului şcolar în lipsa preocupărilor de susținere a dezvoltării competențelor acestora poate conduce la diminuarea stimei de sine.

Unii autori consideră că diferenţa dintre stima de sine şi autoeficacitate nu este dată de distincţia dintre valoare şi competenţă, ci de nivelul de generalitate al evaluărilor presupuse de cele două constructe. Brown (1993) susţine că stima de sine exprimă o convingere foarte generală atât despre valoarea proprie („Sunt valoros" sau „Sunt lipsit de valoare"), cât şi despre eficacitatea sa („Pot" sau „Nu pot"), dar nu despre performanţe sau competenţe specifice. Convingerile despre acestea din urmă pot fi incluse sub umbrela conceptului de autoeficacitate percepută.

Realizarea distincţiei dintre cele două constructe este cu atât mai dificilă cu cât noile abordări teoretice din domeniul sinelui nu mai fac o diferenţă clară între acestea. Mulţi dintre cercetătorii care studiază influenţa conceptului de sine asupra comportamentului şi performanţei consideră că definirea stimei de sine ca fiind unidimensională şi operaţionalizarea acesteia prin atitudinea pozitivă sau negativă faţă de sine nu este eficientă. Pentru explicarea funcţionării umane este mai util să studiem concepţiile de sine specifice care ne oferă informaţii şi despre caracterul pozitiv sau negativ al evaluărilor. Nu înseamnă că ar trebui eliminat conceptul de stimă de sine, ci el ar trebui operaţionalizat prin mai multe dimensiuni care să se refere atât la acceptarea de sine, cât şi la percepţiile privind competenţa, identitatea, apartenenţa, scopurile persoanei (Hoban şi Hoban, 2004).

O altă diferenţă între stima de sine şi autoeficacitatea percepută priveşte modul în care cele două structuri se dezvoltă şi sursele de informare cu privire la evaluările realizate. În cazul stimei de sine evaluările se fac predominant pe baza informaţiilor primite de la ceilalţi semnificativi şi a celor provenite prin comparare socială. Autoeficacitatea percepută se bazează mai mult pe performanţele proprii obţinute în diverse domenii. Astfel, între nivelul de încredere în autoeficacitate şi nivelul de dezvoltare a competenţei există o corelaţie strânsă. Dacă în

perioadele timpurii ale copilăriei acceptarea necondiționată şi evaluările pozitive ale adulților cresc stima de sine şi, ca urmare, şi siguranța cu privire la capacitatea de a realiza anumite activități, mai târziu stima de sine nu mai este suficientă pentru a susține cursul unei activități orientate spre obținerea performanței. Angajarea într-o activitate, investirea efortului necesar şi perseverența nu pot fi susținute doar de un sentiment global al valorii personale, ci de convingeri cu privire la capacitățile specifice necesare pentru obținerea succesului (Bandura, 1997).

4.4. Surse ale convingerilor despre sine

4.4.1. Importanța cadrelor de referință în dezvoltarea şi activarea convingerilor despre sine

Pentru a asigura dezvoltarea unor percepții corecte asupra propriilor competențe, este important să cunoaştem sursele şi procesele care contribuie la formarea conceptului de sine. Întrebările cele mai frecvente la care au încercat să răspundă cercetătorii din domeniu se referă la mecanismele prin care se formează, se schimbă sau se mențin reprezentările şi convingerile despre sine. Tesser şi Campbell (1983) au analizat mai multe perspective care explică antecedentele autodefinirii, pe care le-au clasificat după două dimensiuni: cognitivă/motivațională şi ontogenetică/situațională. Combinarea celor două dimensiuni conduce la patru tipuri de abordări ale surselor autodefinirii. O primă abordare, cea ontogenetic-cognitivă, este o perspectivă piagetiană şi susține că sentimentul unui sine unic şi stabil, diferit de ceilalți, se dezvoltă treptat în cadrul procesului de decentrare a subiectului, ca urmare a interacțiunilor sale cu mediul. Formarea unor structuri cognitive stabile cu privire la sine nu este posibilă înainte vârstei de 7-11 ani, când copilul achiziționează conservarea invarianților. Abordarea ontogenetic-motivațională, de factură psihanalitică, a pus în legătură auto-

definirea cu principalele stadii de dezvoltare a fiinţei umane, sentimentul identităţii sinelui având originile în perioadele timpurii ale vieţii. Erikson (1987) a propus mai multe stadii de evoluţie a identităţii, analizând pentru fiecare dintre ele specificul conflictelor pe care le trăieşte persoana în dinamica autodefinirii. De exemplu, modul în care este rezolvată criza identitară din perioada adolescenţei are efecte ulterioare asupra evaluării sinelui şi a trăirii lui autentice. Abordarea cognitiv-situaţională este specifică psihologiei sociale şi are la bază teoria autopercepţiei a lui Daryl Bem (1972), potrivit căreia oamenii inferează caracteristicile proprii pornind de la observarea propriilor comportamente, şi cercetările lui McGuire asupra conceptului de sine, care arată că persoanele au tendinţa de a se autodescrie prin caracteristici care să le distingă de ceilalţi apropiaţi (McGuire şi McGuire, 1988). Accentuarea pe sursele situaţionale ale autodefinirii pune însă o serie de probleme cu privire la caracterul stabil şi unitar al conceptului de sine. În cadrul celei de-a patra abordări, motivaţional-situaţională, caracteristicile autodefinitorii se cristalizează pe baza a trei tipuri de motive care acţionează contextual: motivaţia intrinsecă, autoprezentarea şi menţinerea autoevaluării.

Cele patru tipuri de abordări iau în discuţie atât sursele care alimentează nucleul stabil al sinelui, cât şi pe cele responsabile de elementele schimbătoare, flexibile, adaptate contextului. Autorii menţionaţi disting între sursele care alimentează dimensiunile emoţionale ale sinelui, considerate mai stabile, şi cele de performanţă, care sunt mai flexibile. Autodefinirea pe dimensiunile emoţionale se dezvoltă în perioadele mici ale copilăriei, în cadrul relaţiei cu alţii semnificativi, în timp ce autodefinirea pe dimensiunile de performanţă se dezvoltă mai târziu prin comparare socială.

Vom prezenta în cele ce urmează sursele de informare cu privire la autoeficacitate, ca dimensiune a conceptului de sine

care vizează performanța, din perspectiva teoriei sociocognitive (Bandura, 1997). Experiențele proprii de succes şi eşec, considerate de către behaviorişti importante pentru întărirea comportamentelor şi pentru autocunoaştere, sunt completate de Bandura cu alte surse informative. Două elemente sunt inedite în această nouă perspectivă asupra autodefinirii: *accentuarea rolului mecanismelor cognitive în producerea informației despre sine* şi *accentuarea pe cognițiile referitoare la autoeficacitate ca elemente importante ale autocunoaşterii care asigură funcționarea umană adaptativă.* Bandura (1997) insistă asupra faptului că informația obiectivă provenită de la diverse surse nu este totdeauna relevantă pentru evaluarea autoeficacității. Ea devine parte integrată a cognițiilor de sine numai după ce a fost procesată cognitiv (selectată şi interpretată în funcție de factori personali, sociali şi situaționali). Altfel, ar fi greu de înțeles de ce un copil, care în primele clase elementare are succes la cele mai multe discipline, ajunge mai târziu să se îndoiască de competențele sale şcolare.

4.4.2. Rolul experiențelor de succes şi eşec în dezvoltarea autoeficacității percepute

Experiențele anterioare ale persoanei reprezintă cele mai importante surse de informare cu privire la capacitatea sa de a realiza anumite activități. De exemplu, un elev va avea un nivel ridicat al autoeficacității percepute în rezolvarea unei teme la matematică dacă anterior a obținut performanțe înalte la sarcini similare. Modul în care succesul şi eşecul contribuie la construirea sentimentului de autoeficacitate merită a fi analizat mai detaliat. Chiar dacă, în general, s-a dovedit că succesele repetate conduc la creşterea nivelului de autoeficacitate, iar eşecurile sunt dăunătoare, pentru practica educațională este important să specificăm condițiile în care această sursă de informare influențează convingerile despre sine. Bandura (1997) analizează aceste

condiţii, luând în considerare o serie de caracteristici ale situaţiilor de obţinere a succesului, cum ar fi: dificultatea sarcinii în care este implicată persoana, efortul investit în realizarea sarcinii, gradul de control pe care-l are în obţinerea succesului şi interpretarea succesului sau eşecului (concepţiile de sine preexistente, teoriile implicite, autoobservaţia selectivă şi evidenţierea progreselor).

Dificultatea sarcinii şi factorii contextuali influenţează valoarea diagnostică a informaţiei despre propriile performanţe. Astfel, succesul într-o activitate dificilă este mai relevant pentru dezvoltarea autoeficacităţii decât cel obţinut în sarcini facile. O activitate complexă reprezintă o provocare pentru cel care se confruntă cu ea. În cazul în care subiectul reuşeşte să găsească strategii de rezolvare, încrederea sa în propria competenţă va creşte, iar dacă nu, este foarte probabil ca ea să scadă. Succesele repetate la sarcini uşoare pot influenţa negativ dezvoltarea convingerilor privind autoeficacitatea, prin faptul că descurajează elevul în faţa eşecului. Expectanţa obţinerii facile a unor rezultate bune demobilizează atunci când activităţile cer efort, perseverenţă şi toleranţă la frustrare. Bandura afirmă că, pentru întărirea sentimentului de autoeficacitate, individul trebuie să înveţe următorul lucru: în general, succesul presupune efort, iar dificultăţile întâmpinate reprezintă oportunităţi de învăţare a unor strategii de autoreglare a propriilor acţiuni.

Efortul investit în sarcină are de asemenea influenţă în procesarea informaţiei despre performanţa obţinută şi despre competenţe. Nicholls (1989) a analizat situaţiile în care efortul devine sursă pentru autoevaluarea autoeficacităţii, susţinând efectele diferite ale acestuia asupra percepţiilor de sine la copii şi adulţi. Potrivit autorului, percepţiile privind abilităţile proprii evoluează pe parcursul dezvoltării ontogenetice, iar sursele care le alimentează sunt dependente de vârstă. Astfel, copiii mai mici nu diferenţiază efortul de abilitate, considerând că ambele sunt

importante pentru dobândirea performanţelor. În schimb, elevii mai mari interpretează efortul ca pe o lipsă de abilitate sau capacitate şi de aceea nu-l valorizează. Alte studii arată însă că şi la copiii mai mari, precum şi la adulţi, efortul poate fi asociat cu creşterea sau compensarea abilităţii, dar această corelaţie depind de teoriile implicite pe care le au cu privire la posibilitatea schimbării. Bandura (1997) susţine că diferenţele în inferarea autoeficacităţii pe baza efortului depus în sarcină nu depind de vârstă, ci de alţi factori individuali sau situaţionali. Performanţa obţinută la o sarcină simplă prin investirea unui efort puternic poate să scadă nivelul autoeficacităţii, în timp ce performanţa la o sarcină complexă în care s-a investit mult efort îl creşte. Aceste constatări s-ar putea explica prin faptul că o sarcină complexă presupune coordonarea mai multor capacităţi, care nu este posibilă fără investiţie de efort.

Controlul exercitat de persoană în organizarea acţiunii care conduce la succes reprezintă o sursă de informare cu privire la autoeficacitate. Dacă aceasta este convinsă că a avut o contribuţie esenţială la producerea performanţei, încrederea în eficacitatea proprie creşte. Dimpotrivă, rezultatele atribuite unor factori externi, necontrolabili, nu reprezintă o sursă de informare cu privire la competenţele sale. Prin urmare, reuşitele obţinute de elev cu mult suport din afară pot fi mai puţin benefice pentru dezvoltarea autoeficacităţii decât performanţe mai mici la activităţi pentru care nu a existat sprijin de la ceilalţi sau în care au existat chiar obstacole.

Interpretarea succesului sau eşecului este un alt element situaţional important. Aşa cum am precizat atunci când am definit constructul de autoeficacitate percepută, nu rezultatele obiective au efecte asupra acţiunilor ulterioare ale persoanei, ci modul în care acestea sunt interpretate. Prelucrarea cognitivă a informaţiilor despre performanţele proprii este influenţată de o serie de variabile psihologice (Bandura, 1997).

Concepţiile de sine preexistente cu privire la propriile capacităţi influenţează procesarea noii informaţii provenite de la experienţele de succes şi eşec. Potrivit teoriei schemelor de sine, informaţia receptată va fi interpretată şi integrată în acord cu aceste structuri relativ stabile (Markus, 1977; Markus şi Sentis, 1982). Astfel, dacă persoana are o schemă de sine pozitivă cu privire la autoeficacitatea într-un anumit domeniu, un eventual eşec nu va influenţa în mare măsură schema, care va respinge noua informaţie, cel mai probabil printr-o atribuire care să nu pună în pericol percepţia deja existentă. De exemplu, un elev cu încredere stabilă în eficacitatea sa poate explica eşecul la un examen printr-o serie de factori externi, cum ar fi incorectitudinea profesorului sau caracterul ambiguu al sarcinilor, menţinând schema deja existentă. Bandura susţine însă că schema de sine cu privire la autoeficacitate nu este un dat, ci presupune o continuă dinamică, ea fiind în acelaşi timp şi produsul experienţei, dar şi organizatorul acesteia. Stabilitatea concepţiilor de sine privind eficacitatea personală are şi avantaje şi dezavantaje. Atunci când este vorba despre o schemă a autoeficacităţii înalte, caracterul ei stabil îl determină pe individ să reziste în cazurile de eşec pentru că informaţiile negative care decurg din acestea sunt respinse. Însă dacă schema eficacităţii proprii este negativă, stabilitatea ei este un impediment în receptarea informaţiei despre succesele trăite.

Autoobservaţia selectivă şi reconstrucţia experienţelor de performanţă reprezintă o altă categorie de factori de care depinde inferarea concepţiilor privind autoeficacitatea. În viaţa cotidiană şi în practica educaţională, rezultatele obţinute în diverse sarcini şi activităţi nu sunt apreciate de fiecare dată în termeni absoluţi de succes sau eşec. Performanţa este apreciată la niveluri variate de calitate. Această variaţie a aprecierii performanţei este consecinţa unei multitudini de factori, printre care şi orientarea mai pregnantă a atenţiei spre anumite situaţii decât spre altele.

În combinație cu alte variabile de mediu, în perioadele timpurii ale dezvoltării, când abilitățile şi competențele nu sunt complet formate, selectivitatea autoobservației poate conduce la creşterea sau, dimpotrivă, la scăderea încrederii în eficacitatea personală. De exemplu, pedepsirea frecventă a comportamentelor greşite şi a performanțelor reduse şi lipsa aprecierii în situațiile de succes pot conduce la prelucrarea mai rapidă a informațiilor provenite din situațiile de eşec şi minimalizarea celor referitoare la succes.

Evidențierea progreselor este o variabilă cu efect pozitiv asupra dezvoltării autoeficacității percepute, chiar şi atunci când, în mod obiectiv, persoana înregistrează câteva eşecuri repetate. Aceeaşi performanță ridicată obținută în mod constant nu mai reprezintă o sursă de informare cu privire la autoeficacitate. În schimb, progresele mici, monitorizate continuu, indică posibilitatea dezvoltării şi, ca urmare, cresc încrederea în capacitatea de a controla acțiunile întreprinse. Persoana devine convinsă că acțiunile sale nu sunt lipsite de utilitate, ci produc efecte şi de aceea sentimentul eficacității devine mai puternic.

O altă variabilă care influențează procesarea cognitivă a informațiilor privind eficacitatea proprie este reprezentată de teoriile implicite ale oamenilor cu privire la caracteristici şi abilități. Acestea sunt presupuneri sau premise pe care oamenii le utilizează în înțelegerea sinelui şi a lumii. Cercetările pe această temă, realizate în domeniul psihologiei educaționale, au avut în vedere, în principal, explicarea inteligenței de către elevi şi studenți. Rezultatele au arătat că tendința de a concepe această abilitate ca fiind stabilă sau, dimpotrivă, în dezvoltare (*entity* vs. *incremental theory*) are efecte asupra gândirii şi acțiunii (Dweck *et al.*, 1995). O sinteză a cercetărilor care au analizat impactul teoriilor implicite ale sinelui asupra realizării şcolare a evidențiat efectele acestora asupra unor variabile motivaționale, cum ar fi stabilirea scopurilor, investirea de efort, strategiile autoreglatorii, stima de sine sau stilul atribuțional (Dweck şi Molden, 2005).

Astfel, considerăm că teoriile implicite ale unei persoane au efecte asupra modului în care este percepută eficacitatea în diverse domenii. O persoană care crede că abilităţile şi caracteristicile necesare unui domeniu sunt stabile şi nu pot fi schimbate prin efort personal se va percepe ca ineficace. În schimb, o persoană care consideră că abilităţile se pot dezvolta prin exersare va avea expectanţe ridicate cu privire la eficacitatea sa în acel domeniu.

4.4.3. Rolul experienţelor vicariante în autocunoaştere

Una dintre ideile centrale ale teoriei lui Bandura este aceea că fiinţa umană este capabilă de învăţare prin observarea unui model şi prin interpretarea a ceea ce observă. Prin urmare, şi concepţiile privind autoeficacitatea în diverse domenii de activitate pot fi învăţate pe baza observării altora în activităţi similare. Această sursă de informare este absolut necesară atunci când indicatorii de performanţă pentru un domeniu de activitate sunt ambigui. Potrivit teoriei comparării sociale a lui Leon Festinger (1954), în aceste situaţii de incertitudine, evaluarea se face prin raportare la ceilalţi similari, în situaţii similare. Pentru activităţile a căror performanţă este înregistrată prin indicatori precişi, autoeficacitatea este evaluată prin raportarea performanţei proprii la norma grupului (media performanţelor). Însă în viaţa cotidiană rareori cunoaştem norma grupului, astfel că adesea evaluarea autoeficacităţii se realizează prin compararea performanţelor proprii cu a celorlalţi asemănători (colegi, rivali etc.). Dacă performanţa proprie este superioară celor cu care „intrăm în competiţie”, nivelul autoeficacităţii percepute creşte, iar dacă este inferioară, acesta scade.

Bandura explică mecanismele prin care observarea unei persoane asemănătoare sub aspectul competenţei influenţează propriul nivel de autoeficacitate. Dacă persoana observată realizează cu succes acţiunea, încrederea observatorului în propria

eficacitate creşte. Dimpotrivă, dacă modelul, considerat a avea competenţe similare observatorului, eşuează, nivelul autoeficacităţii celui din urmă scade. Concluziile observatorului se bazează pe raţionamentul pe care e foarte probabil să-l facă şi anume că „dacă alţii pot, şi el va avea capacitatea de a-şi creşte performanţa" (Bandura, 1997, p. 87). Pornind de la regulile generale ale învăţării vicariante, vom analiza în cele ce urmează o serie de factori care, potrivit autorului menţionat, moderează rolul acesteia în formarea convingerilor privind autoeficacitatea.

- Incertitudinea unei persoane cu privire la capacităţile sale, cauzată de lipsa ei de experienţă într-un domeniu de competenţă, conduce la căutarea unor situaţii de comparare.
- Învăţarea vicariantă produce efecte numai în cazul mobilizării şi coordonării tuturor resurselor de atenţie, cognitive, motivaţionale şi afective ale observatorului. De exemplu, un model nu va fi adecvat pentru dezvoltarea autoeficacităţii percepute a unui observator dacă cel din urmă trăieşte stări negative în procesul comparării.
- Căutarea unui model de competenţă spre care o persoană aspiră poate creşte puterea informativă a experienţelor acestuia. Pe lângă faptul că oferă un standard de comparaţie, modelele competente oferă observatorului şi posibilitatea de a învăţa comportamente şi strategii corecte.
- Acţiunea modelului, însoţită de verbalizarea operaţiilor realizate şi de exprimarea convingerii că va reuşi să atingă scopul propus, contribuie la creşterea nivelului de expectanţă al eficacităţii observatorului.
- Perseverenţa modelului în situaţiile în care întâmpină obstacole alimentează autoeficacitatea observatorului.

La o primă vedere, mecanismele învăţării vicariante descrise în cadrul teoriei sociocognitive par să reunească explicaţiile teoriei comparării sociale despre autocunoaştere, autoevaluare şi

reglarea stimei de sine. În cazul învăţării vicariante însă nu este vorba doar de rolul informativ al comparării, ci şi de cel instructiv, prin oferirea modelelor de competenţă şi a strategiilor de adaptare. Modelarea comportamentului poate fi utilizată cu succes în activitatea educaţională şi didactică dacă sunt luate în considerare regulile amintite şi particularităţile modelului, cum ar fi vârsta, competenţa, eficacitatea sau experienţa anterioară (Schunk, 1987; Bandura, 1997).

4.4.4. Persuasiunea ca sursă a cunoaşterii de sine

În anumite condiţii persuasiunea poate reprezenta un mijloc de informare a persoanei cu privire la sine. Feedback-ului verbal primit în primii ani ai copilăriei, dar şi cel de mai târziu, este o importantă sursă de autocunoaştere. Convingerile despre sine pot fi întărite sau, dimpotrivă, slăbite de mesajele verbale receptate. În ceea ce priveşte autoeficacitatea percepută, persuasiunea are un rol semnificativ. Încurajarea unei persoane atunci când are de realizat o sarcină dificilă presupune convingerea acesteia că posedă capacitatea de a iniţia şi urma cursul acţiunii. În perioadele timpurii ale vieţii, formarea convingerilor cu privire la posibilităţile proprii de autodezvoltare şi gestionare a situaţiilor se bazează în mare măsură pe evaluările primite din partea persoanelor semnificative. Rolul persuasiunii în informarea copilului cu privire la eficacitatea sa este cu atât mai mare cu cât se ştie că dezvoltarea competenţelor se face treptat şi presupune exerciţiu şi perseverenţă în depăşirea unor eventuale obstacole. În aceste condiţii, eficienţa persuasiunii asupra percepţiilor de sine depinde de mai mulţi factori (Bandura, 1997):

- *Credibilitatea sursei*. Pentru a fi eficace în realizarea activităţilor, persoana trebuie să se automotiveze şi să gestioneze resursele de care dispune (cognitive, afective, motorii etc.). Automotivarea depinde însă şi de motivaţiile primite din exterior, deoarece autoevaluarea, în calitatea sa de componentă a auto-

reglării comportamentale, are la bază evaluările celorlalți semnificativi şi credibili în ochii subiectului.

- *Convingerile personale.* Cu cât o persoană consideră că ceea ce ştie despre sine este mai sigur, cu atât mai puțin va fi influențată de *feedback*-ul oferit de ceilalți.

- *Discrepanța dintre evaluările sursei de persuasiune şi convingerile personale.* Cu cât aceasta este mai mare, cu atât influența sursei de persuasiune este mai mică. În general, persuadarea verbală este eficientă şi încurajatoare atunci când informația oferită diferă moderat de ceea ce ştia persoana despre sine. Dacă feedback-ul persuasiv diferă foarte mult de convingerile preexistente, el nu mai este credibil şi atunci este respins.

4.4.5. Rolul stărilor fiziologice şi emoționale în autocunoaştere

Modificările fiziologice care pot să apară în momentul confruntării individului cu diverse situații oferă acestuia informații despre eficacitatea proprie, deoarece toate activitățile în care suntem implicați presupun reglare emoțională. Scott şi Cervone (2002) consideră că există două mecanisme prin care stările afective influențează procesele de autoreglare: activarea nodurilor cu valoare emoțională ale rețelei asociative a memoriei (*affect priming*) şi funcția informativă a emoțiilor (*affect-as-information)*. Primul mecanism are influență indirectă asupra judecăților autoevaluative, în timp ce al doilea reprezintă o sursă directă de informare. Orice comportament sau activitate necesită din partea persoanei activare şi adaptare prin mobilizarea resurselor. Dacă această activare este resimțită ca stare emoțională negativă, ea poate afecta autoeficacitatea pentru acea activitate. Influența stărilor afective asupra autoeficacității depinde de nivelul de concentrare a atenției asupra propriei persoane în timpul realizării unei activități şi de interpretarea cognitivă a acestora. Cu cât o persoană este mai centrată pe stările emoționale negative trăite, cu atât nivelul autoeficacității percepute

scade. Procesarea cognitivă a informaţiei provenite de la stările fiziologice presupune: identificarea corectă /incorectă a sursei de activare, aprecierea realistă a nivelului de activare (individul poate să perceapă distorsionat intensitatea reală a stării), *bias*-urile de interpretare determinate de cogniţiile preexistente.

4.5. Procesele prin care acţionează autoeficacitatea percepută

Bandura (1994) susţine că autoeficacitatea percepută este o structură cognitivă complexă care influenţează comportamentul prin intermediul a patru categorii de procese: cognitive, motivaţionale, emoţionale şi de selecţie.

4.5.1. Procesele cognitive

Date fiind capacităţile de care dispune fiinţa umană, cele mai multe comportamente sunt orientate spre un anumit scop. Reglarea acţiunilor, în toate etapele sale, presupune intervenţia proceselor cognitive. De la anticiparea unei acţiuni şi până la autoevaluarea efectelor acesteia au loc procesări de informaţie. De exemplu, stabilirea scopurilor este un proces cognitiv care are la bază autoevaluarea capacităţilor personale. De cele mai multe ori, cursul desfăşurării unei acţiuni este proiectat iniţial pe plan mintal, fiind imaginate strategiile care ar putea conduce la succes. Procesările cognitive continuă şi pe parcursul realizării acţiunii, când subiectul analizează corectitudinea demersului, gradul de adecvare al strategiilor sau dificultatea obstacolelor întâmpinate. În finalul realizării acţiunii intervin, de asemenea, procesele cognitive de evaluare a performanţelor obţinute. Toate aceste prelucrări cognitive sunt influenţate de convingerile persoanei cu privire la eficacitatea sa (Bandura, 1994). De exemplu, dacă o persoană are expectanţe ridicate privind autoeficacitatea, va stabili scopuri şi obiective mai înalte şi mai pro-

vocatoare, va avea aşteptări pozitive legate de rezultate, va construi scenarii cognitive optimiste ale acțiunii şi va realiza autoevaluări favorabile. Prin urmare, efectele autoeficacității percepute nu se exercită direct asupra comportamentului, ci asupra procesărilor cognitive care la rândul lor vor influența motivația, emoțiile şi acțiunea.

4.5.2. Procesele motivaționale

Autoeficacitatea percepută, ca structură cognitivă a sinelui, este o variabilă importantă în autoreglarea comportamentului, întrucât ea influențează principalele mecanisme cognitive cu rol motivator, *atribuirile cauzale*, *expectanțele* şi *stabilirea scopurilor* (Bandura, 1999; Pajares, 1996; Schunk, 1994). În funcție de modul de structurare a informației despre sine, persoana va dezvolta mai mult sau mai puțin anumite motive. De exemplu, un elev care are o percepție pozitivă privind competențele sale matematice va dezvolta motivația pentru activitățile legate de domeniu. Efectul percepției asupra atribuirilor cauzale ale performanței la matematică va determina angajarea elevului în învățarea la această disciplină.

Tratarea motivației din perspectiva teoriilor cognitiviste, dezvoltată pe larg în capitolul al cincilea, porneşte de la ideea că cele mai multe dintre motivele specific umane au la bază procesarea informației (Markus, 1977; Weiner, 1985; Markus şi Nurius, 1986; Cantor *et al.*, 1986; Trope, 1983, 1986; Carver şi Scheier, 1990; Weinberger şi McClelland, 1990). Cognițiile despre autoeficacitate ocupă un loc privilegiat în cadrul acestor teorii motivaționale, întrucât angajează persoana în acele comportamente despre care ştie că vor conduce la rezultatele dorite. Astfel, caracterul motivator al obiectivelor (provocator, dificil, valoros, ambițios) depinde de cât de sigur este individul cu privire la capacitatea sa de a controla acțiunile necesare atingerii lor.

4.5.3. Procesele emoţionale

Prin rolul pe care îl are în procesarea cognitivă a informaţiilor legate de diverse contexte, autoeficacitatea percepută are efecte şi asupra trăirilor emoţionale. O situaţie va fi considerată mai mult sau mai puţin provocatoare, mai stresantă sau mai relaxantă, mai mult sau mai puţin ameninţătoare, în funcţie de încrederea pe care o are persoana în capacitatea sa de a-i face faţă. Bandura (1997) identifică o serie de mecanisme prin care autoeficacitatea percepută reglează procesele emoţionale:

- *Interpretarea cognitivă a situaţiei.* O situaţie va fi evaluată ca fiind mai gravă sau mai puţin gravă, în funcţie de încrederea individului în capacitatea sa de a se adapta acesteia.
- *Susţinerea acţiunilor de coping.* Încrederea în capacitatea de adaptare la situaţii dificile determină căutarea şi alegerea strategiilor, efortul depus şi perseverenţa.
- *Controlul gândurilor perturbatoare.* Centrarea pe aspectele negative ale unei situaţii şi pe deficienţele proprii reflectă un nivel scăzut al autoeficacităţii percepute. Persoanele care au încredere în capacităţile proprii vor controla mai bine gândurile negative, perturbatoare, care apar în situaţii ameninţătoare, în raport cu cele care au expectanţe reduse privind eficacitatea proprie. De exemplu, un elev cu un nivel scăzut al autoeficacităţii academice, care trebuie să se confrunte cu un examen dificil, poate trăi stări intense de anxietate determinate de gânduri negative (nu mă voi putea concentra la examen, probele vor fi foarte grele şi nu voi reuşi să termin la timp etc.).
- *Calmarea stării emoţionale aversive.* Creşterea încrederii în capacitatea de a stăpâni situaţiile dificile conduce treptat la reducerea stărilor de anxietate, în condiţiile exersării unor strategii adaptative. De exemplu, stările emoţionale negative ale elevilor produse de evaluare pot fi controlate mai bine

după ce aceştia s-au confruntat cu mai multe astfel de situaţii, pentru care au dezvoltat treptat strategii de adaptare.

Nivelul redus al încrederii în capacitatea de a exercita control asupra situaţiilor produce depresie şi anxietate, prin neîmplinirea aspiraţiilor şi prin neimplicarea în relaţii sociale care să ofere modele de adaptare (Bandura, 1994). Autoeficacitatea percepută acţionează asupra sistemului emoţional şi prin reacţiile fiziologice pe care le declanşează. Percepţia incapacităţii proprii de a controla un eveniment stresant conduce la secreţia unor substanţe chimice în organism, care afectează la rândul lor starea emoţională.

4.5.4. Procesele de selecţie

Prin influenţa pe care o exercită asupra proceselor descrise anterior, autoeficacitatea percepută permite crearea unui mediu propice exercitării controlului personal. Astfel, persoana poate alege acele domenii şi activităţi ale vieţii care să-i permită dezvoltarea (dobândirea competenţelor şi a valorilor, cristalizarea intereselor etc.) şi să evite situaţiile care împiedică autoperfecţionarea. Cu cât nivelul autoeficacităţii percepute este mai ridicat pe anumite dimensiuni, cu atât mai mult individul se va implica în dezvoltarea acestora prin alegerea activităţilor specifice, investirea de efort şi perseverenţă.

4.6. Abordarea metodologică a constructului *autoeficacitate percepută*

Pentru a explica puterea predictivă şi motivaţională a autoeficacităţii percepute sunt necesare câteva lămuriri legate de modul în care acestea pot fi evaluate şi de nivelul lor de generalitate. Cel mai frecvent, constructul propus de Bandura a fost măsurat pentru domenii specifice de comportament şi chiar pentru sarcini specifice, deoarece este puţin probabil ca o

persoană să poată realiza o estimare corectă a capacității sale de a organiza şi realiza cu succes activități în general. Atunci când suntem puşi să apreciem cât de siguri suntem de eficacitatea noastră trebuie să ne raportăm la un anumit domeniu. Chiar dacă se poate face o estimare a autoeficacității generale, aceasta nu este relevantă pentru explicarea comportamentelor specifice. Cercetările au arătat că puterea predictivă a percepțiilor privind autoeficacitatea este cu atât mai mare, cu cât ele sunt asociate unor domenii cu grad mai mic de generalitate (Pajares, 1996).

Pornind de la asumpția fundamentată teoretic că *autoeficacitatea percepută este un concept multidimensional*, Bandura (2006a) propune un ghid de construire a scalelor de măsurare a acestei variabile pentru diverse domenii ale funcționării umane. Se obțin astfel informații despre modul de structurare a convingerilor cu privire la capacitățile persoanei şi despre gradul de generalitate a acestora. Pentru a elimina ambiguitățile create de măsurările globale ale încrederii în sine, autorul consideră că operaționalizarea constructului trebuie adaptată unui context. El a elaborat un instrument multidimensional de măsurare a autoeficacității percepute la copii, pentru nouă domenii de competență, numit *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy* (*MSPSE*). A fost măsurată autoeficacitatea percepută a elevilor în: (1) realizarea şcolară, (2) reglarea învățării, (3) organizarea de activități extraşcolare, (4) rezistența la influențele negative ale colegilor, (5) activitățile sociale, (6) comunicarea asertivă, (7) autoafirmare, (8) căutarea ajutorului şi (9) a răspunde aşteptărilor celorlalți (părinți, profesori, prieteni). Acest instrument a fost preluat şi adaptat în nenumărate cercetări care au avut ca scop studierea relației dintre această variabilă şi adaptarea elevilor în mediul şcolar – aspirațiile şcolare şi performanța, sentimentele de lipsă de valoare, depresia şi alegerea carierei (Bandura *et al.*, 1996; Bandura *et al.*, 2001). Autorii au restructurat instrumentul inițial şi au identificat prin analiză factorială trei factori, corespunzători

percepțiilor elevilor privind autoeficacitatea în trei mari domenii: *autoeficacitatea academică* (19 itemi), *autoeficacitatea socială* (13 itemi) şi *autoeficacitatea în autoreglare* (5 itemi).

Caracterul multidimensional al autoeficacității percepute are o importantă valoare practică pentru intervențiile educative. De exemplu, identificarea unui nivel scăzut al acestei variabile pentru un domeniu şcolar nu indică obligatoriu o stimă de sine negativă şi nici nu necesită intervenții care să țintească întărirea sinelui. Uneori, simpla observare a progresului înregistrat în timpul programelor instructive, însoțită de strategii meta-cognitive, creşte nivelul autoeficacității percepute. Dacă mai intervin şi alte surse pozitive de informare, elevul poate să dezvolte progresiv încrederea în capabilitățile sale.

4.7. Impactul teoriei autoeficacității

Teoria autoeficacității a fost dezvoltată în cadrul abordărilor teoretice de psihologie socială, dar a căpătat astăzi o largă aplicabilitate în cele mai diverse domenii ale funcționării umane. Fie că este vorba de viața personală, de cea familială, profesională sau socială, încrederea individului în capacitatea sa de a fi eficace în activitățile cerute de rolurile jucate influențează starea subiectivă de bine, realizările şi performanțele şi îi asigură o bună funcționare psihologică. Bandura (1995) consideră că investigarea şi întărirea convingerilor de autoeficacitate a devenit cu adevărat necesară într-o societate care se schimbă atât de repede. Adaptarea la provocările contemporane produse de schimbările accelerate nu s-ar putea realiza dacă omul nu ar crede că este capabil să exercite un oarecare control asupra evenimentelor. Convingerile cu privire la eficacitatea proprie sunt responsabile de *dezvoltarea intelectuală* a copiilor, de *performanțele lor şcolare*, de *alegerea carierei* sau de *exercitarea rolului de părinte*.

Având în vedere numărul şi diversitatea studiilor empirice realizate de la apariţia conceptului de autoeficacitate percepută, am putea afirma că impactul lui a fost mai mare în domeniul clinic şi în cel educaţional. Faptul se poate explica prin centrarea prioritară a acestor ramuri aplicate ale psihologiei pe învăţare şi schimbare comportamentală. Însă nu trebuie să minimalizăm nici contribuţiile teoretice şi practice recente din domeniul psihologiei organizaţionale şi manageriale, precum şi din diverse alte arii. Bandura însuşi a realizat mai multe studii privind aplicaţiile teoriei sale în psihologia politică şi în publicitate. În lucrarea sa din 1997, *Self-efficacy. The exercise of control*, autorul consacră câte un capitol fiecărui domeniu psihologic în care constructul propus îşi găseşte fundamentarea teoretică, dar şi aplicabilitatea practică. Referindu-se la domeniul dezvoltării, Bandura insistă asupra factorilor responsabili de cristalizarea sentimentului de autoeficacitate. În domeniul cognitiv, autoeficacitatea este un factor important în construirea competenţelor intelectuale, în timp ce în domeniul psihologiei clinice şi al sănătăţii conceptul îşi dovedeşte aplicabilitatea practică în terapiile cognitiv-comportamentale şi în promovarea comportamentelor sănătoase. În domeniul psihologiei organizaţionale, autoeficacitatea percepută este legată de alegerea carierei şi angajarea în rolurile ocupaţionale, de luarea deciziilor în organizaţii şi de percepţia eficacităţii colective. De asemenea, în domeniul psihologiei sportive, exersarea practicilor care au ca scop creşterea performanţei se bazează pe convingerile privind autoeficacitatea.

Mai târziu, Bandura şi Locke (2003) au inventariat un număr de nouă metaanalize care au avut ca scop clasificarea cercetărilor centrate pe investigarea autoeficacităţii percepute. Au fost identificate şapte domenii de studiu al acestui construct: *performanţa în muncă, funcţionarea psihosocială la copii şi adolescenţi, performanţa şcolară şi perseverenţa, psihologia sănătăţii, performanţa*

sportivă, *funcționarea grupurilor* şi *manipularea experimentală a autoeficacității percepute în laborator*. O primă concluzie a acestor metaanalize a fost aceea că, indiferent de domeniul de cercetare, variabila psihologică influențează semnificativ nivelul motivației şi performanței.

*

Scopul acestui capitol a fost acela de a dezvolta cadrul teoretic şi metodologic al constructului de autoeficacitate percepută în contextul teoriilor sinelui pentru a evidenția relația semnificativă a acestuia cu comportamentul de realizare şcolară, prin valoarea motivațională mai puternică pe care o posedă. Deşi teoreticienii conceptului de sine consideră autoeficacitatea percepută o componentă a sinelui, şi anume cea referitoare la competențe, nu am asimilat cei doi termeni în lucrarea de față. Am ales să utilizăm constructul propus de Bandura, definindu-l ca structură dinamică a conceptului de sine, şi l-am investigat raportându-ne la teoriile multidimensionale. Am evidențiat pe parcursul prezentului capitol relația acestei dimensiuni dinamice cu structurile stabile, cum ar fi stima de sine sau conceptul de sine general. În acelaşi context, am analizat şi relația dintre percepția valorii personale şi cea a competenței.

Capitolul 5

Motivaţia şi autoreglarea învăţării din perspectiva teoriilor sinelui

Necesitatea de a explica motivaţia elevilor pornind de la reprezentările pe care aceştia le au despre ei înşişi a fost demonstrată în ultimele decenii ale secolului trecut de înmulţirea preocupărilor privind cercetarea conceptului de sine (ca şi a altor corelate ale acestuia) şi în câmpul psihologiei educaţionale. Citând un studiu publicat de Sandra Graham şi Bernard Weiner în 1996 (*Theories and principles of motivation*), Pajares şi Schunk (2002) afirmau că există o tendinţă de dominare a acestor preocupări, în special în cadrul cercetărilor care tratează motivaţia. Sunt abordate constructele care vizează credinţele cu privire la sine, acele elemente ale autocunoaşterii care stimulează şi orientează acţiunile elevului. Interesul psihologilor din domeniul educaţiei pentru elementele care ţin de conceptul de sine s-a revigorat în contextul teoriilor cognitive recente care încearcă să explice relaţia dintre sine şi motivaţie. Nu relaţia în sine este o noutate, deoarece ea a fost discutată anterior de cei mai mulţi teoreticieni din domeniul personalităţii (Heider, 1958, Allport, 1981), ci modul în care cognitiviştii încearcă să explice reglarea comportamentului pornind de la reprezentări cognitive specifice ale componentelor motivaţionale ale conceptului de sine. Din perspectivă cognitivă, nu putem explica diferenţele interindividuale sau cele intercontextuale ale motivaţiei aceleiaşi persoane

doar prin măsurarea unor motive generale (de realizare, de apartenență şi putere sau de competență, de relaționare şi autonomie). Cunoştințele sistematice despre capacitățile, preferințele, abilitățile, valorile, planurile sau scopurile proprii sunt cele care explică diferențele în motivarea comportamentelor (Cantor *et al.*, 1986). Unele abordări cognitive leagă motivația direct de schemele de sine, pe care le consideră centrale în explicarea acestui proces psihic (Cantor *et al.*, 1986; Markus şi Nurius, 1986), iar altele se referă la influența indirectă a acestor structuri ale sinelui (Weiner, 1985; Weinberger şi McClelland, 1990). Potrivit autorilor citați, sinele joacă rolul principal în determinarea motivației de realizare a comportamentului. Însă influența unor aspecte ale conceptului de sine asupra comportamentului se produce numai dacă acestea au fost puternic activate, adică dacă ele au fost supuse atenției individului.

5.1. Argumente privind valoarea motivațională a sinelui

Valoarea motivațională a sinelui este susținută atât de cercetătorii din domeniul motivației şcolare, cât şi de teoreticienii conceptului de sine. Însă argumentele nu sunt la fel de puternice de ambele părți. Pentru cercetătorii din domeniul educației, dimensiunile sinelui sunt tratate ca variabile printre multe altele care explică motivația, învățarea şi performanța la elevi, pe când teoreticienii din domeniul conceptului de sine accentuează rolul structurilor sinelui în motivare.

5.1.1. Argumente din partea teoreticienilor motivației şcolare

Realizând o sinteză a principalelor cercetări de psihologie a dezvoltării şi educațională, Eccles şi Wigfield (2002) au evidențiat predominanța teoriilor cognitive în explicarea motivației. Cele mai multe dintre teoriile prezentate de cei doi autori implică într-un fel sau altul sinele şi convingerile despre sine:

teoria autoeficacității, teoria controlului, teoria expectanță-valoare, teoria autovalorizării sau teoria atribuirii cauzale. Accentuarea pe convingeri şi valori umane supralicitează rolul proceselor cognitive şi raționale în explicarea motivației, în defavoarea factorilor afectivi, care nu sunt eliminați, ci doar „subordonați" primilor. Waugh (2002) propune o scală complexă de măsurare a motivației, care, utilizând tehnica autodescriptivă, leagă scopurile şi intențiile elevilor („Ce îmi propun?" sau „Ce îmi doresc să fac?") de comportamente („Ce fac în prezent?"). Pentru construcția scalei, autorul inventariază zece modele explicative ale motivației, dintre care trei se referă, în mod explicit, la implicarea elementelor conceptului de sine în reglarea comportamentului: *modelul fundamentat pe autoeficacitatea percepută* (Bandura, 1982a; Schunk, 1989); *modelul atribuirii cauzale* (Weiner, 1985) şi *modelul învățării autoreglate* (Schunk, 1991; Zimmerman, 1990; Zimmerman, 1994; Zimmerman *et al.*, 1992).

Cercetările din domeniul psihologiei educaționale evidențiază aspecte specifice ale percepțiilor de sine legate de context, cum ar fi percepția competenței, încrederea în capacitatea de a realiza o sarcină sau percepția capacității de a controla o activitate, care sunt studiate în relație cu motivația elevului. Cele mai multe dintre aceste tipuri de abordări se încadrează în teoriile sociocognitive ale învățării, care tratează influența factorilor subiectivi în determinarea comportamentelor, în egală măsură cu a celor situaționali, obiectivi. Unii autori susțin chiar că se observă o centrare a teoriei sociocognitive pe factorii situaționali şi o lipsă de interes față de importanța elementelor stabile ale personalității în predicția comportamentului (de exemplu, Feather, 1990). Credem că aceste tendințe ar putea fi o reflectare a teoriilor behavioriste care au dominat timp de câteva decenii aria cercetărilor din psihologia educației.

5.1.2. Argumente din partea teoreticienilor sinelui

Cum este şi firesc, de altfel, cercetările din domeniul conceptului de sine îi acordă acestuia un rol mult mai important în motivarea comportamentelor şi în determinarea performanţei, în raport cu factorii externi. Integrarea cercetărilor conceptului de sine în cadrul teoriilor motivaţionale s-a realizat în contextul apropierii motivaţiei mai mult de cogniţie decât de afectivitate. Sorrentino şi Higgins (1986, 1990) au publicat două volume care reunesc studii şi cercetări ale relaţiei dintre sine şi motivaţie. Nu există o teorie sistematică şi unitară care să explice implicarea sistemului sinelui în determinarea comportamentului, dar putem afirma că cele mai multe dintre modelele teoretice cognitive propuse insistă pe faptul că o anumită configuraţie a structurilor sinelui, activată de un context specific, influenţează motivaţia de a acţiona. Reprezentările cognitive ale sinelui în trecut, prezent şi viitor iau forma unor motive personale globale (Cantor *et al.*, 1986).

Vom dezvolta în cele ce urmează, în cadrul principalelor teorii motivaţionale centrate pe sine, trei constructe care leagă motivaţia de structurile sinelui: *atribuirea cauzală a performanţei* (Weiner, 1980, 1985), *conceptul de schemă de sine* (Markus şi Nurius, 1986; Markus şi Wurf, 1987; Garcia şi Pintrich, 1994; Eccles şi Wigfield, 1995) şi *competenţa şi autoeficacitatea percepută* (Harter, 1982; Wigfield *et al.*, 1998; Bandura, 1977, 1982a, 1994, 1997).

5.2. Teoriile motivaţionale cu focusare pe sine

5.2.1. Modelul atribuirii cauzale a succesului şi eşecului

Nu putem înţelege relaţia dintre performanţă şi concepţiile de sine ale elevului fără să aducem în discuţie reprezentările cognitive pe care acesta le are cu privire la cauzele rezultatelor

sale şcolare. Autoevaluarea globală a sinelui şi a performanţei este influenţată de stilul atribuţional al persoanei. Teoriile dezvoltate pe tema atribuirii îşi propun să abordeze modul în care ajung oamenii să explice cauzele unui eveniment, comportament sau fenomen. Fritz Heider (1958), iniţiatorul teoriilor atribuirii cauzale, susţine că studierea simţului comun este de un real folos cunoaşterii ştiinţifice a proceselor prin care „omul înţelege realitatea, o poate prezice şi controla" (pp. 79). Astfel, înţelegând cauzele unor evenimente, fiinţa umană poate să anticipeze evoluţia acestora şi să-şi adapteze comportamentul. Cauzele atribuite unor conduite sau evenimente pot proveni de la persoane (dispoziţii, motivaţii, trăsături), formând cauzalitatea internă, sau de la mediu (situaţii, constrângeri sociale), desemnând cauzalitatea externă. Ideea unei cauzalităţi interne *versus* cauzalitate externă a fost dezvoltată de către Julian Rotter (1966). Preocupat de analiza rolului pe care-l au gratificaţiile în procesul învăţării sociale, autorul susţine că acestea devin întăritori ai comportamentelor în funcţie de modul în care sunt percepute de persoană. Dacă un factor recompensator este perceput ca derivând din producerea propriului comportament, persoana va considera că ea deţine controlul acestuia. Dacă însă gratificaţia nu este resimţită ca fiind contingentă cu acţiunea produsă de propria persoană, oamenii vor considera că sursa acesteia este externă şi că nu depinde de ei. Această plasare internă/externă a ceea ce în psihologie a fost denumit *locus of control* are efecte asupra motivaţiei şi performanţei ulterioare în învăţare. Locul controlului poate fi definit drept convingerea unei persoane că întărirea unui comportament are la bază fie factori interni, fie externi (Weiner *et al.*, 1976; Weiner, 1980). Din această perspectivă, putem distinge între două categorii de persoane: unele care consideră că întăririle în învăţare depind de capacităţile lor inerente şi plasează controlul în interiorul lor, iar

altele care consideră că întărirea depinde de factori care vin din exterior, cum ar fi recompensele, criticile, situațiile, şansa etc.

Atribuirile interne sau externe ale întăririlor au efecte importante asupra eficacității şi performanței, prin sistemul de expectanțe pe care îl creează şi depind în mare măsură de reprezentările de sine. Weiner şi colaboratorii săi (1976) consideră însă că teoria locului controlului nu distinge între diverse tipuri de cauze în cadrul celor două categorii (interne şi externe). Astfel, expectanța unui rezultat va fi diferită dacă acesta este atribuit norocului sau unei alte persoane, chiar dacă ambele cauze sunt externe. De aceea, Weiner (1980) rafinează analiza şi propune un model al atribuirii comportamentului de realizare, prin ordonarea cauzelor după trei dimensiuni: intern – extern (*locus of control*); stabil – instabil, controlabil – necontrolabil. Se obțin prin combinarea acestor dimensiuni patru tipuri de cauze, care pot fi atribuite de către subiecți succesului şi eşecului propriu, în funcție de percepțiile de sine structurate anterior:

- *efortul* (intern, instabil, controlabil);
- *capacitățile* şi *abilitățile* (interne, stabile, necontrolabile);
- *şansa* (externă, instabilă, necontrolabilă);
- *dificultatea sarcinii* (externă, stabilă, controlabilă).

În încercarea lor de a menține o stimă de sine înaltă, oamenii au tendința de a atribui succesul unor cauze interne şi eşecul unor cauze externe. Dacă luăm în considerare şi dimensiunea stabilității, reuşita este atribuită, mai degrabă, unor factori interni instabili (efortul), decât unor factori interni stabili (capacitatea) pe care subiectul nu îi poate controla. Eşecul poate fi atribuit unor factori stabili interni (lipsa abilității într-o sarcină) sau unor factori externi (neşansa, severitatea profesorilor etc.). În funcție de atribuirea pe care o face, elevul îşi va adapta comportamentul viitor.

Valoarea motivațională a erorilor de atribuire

Cercetările din domeniu au arătat că există o tendință a oamenilor de a realiza atribuiri interne mai degrabă decât atribuiri externe, fenomen care a fost denumit „eroare fundamentală” de atribuire (*fundamental attribution error*) (Ross, 1977). Observatorii sunt tentați să explice conduitele actorilor mai curând pe baza dispozițiilor personale ale acestora decât prin invocarea unor cauze externe. Deşi mai puțin evidentă, eroarea apare şi în autoatribuire, oamenii dorind să se simtă responsabili față de ceea ce fac şi de soarta lor. Eroarea fundamentală în autoatribuire apare din nevoia oamenilor de a controla şi stăpâni mediul fizic şi social şi de a elimina pe cât posibil întâmplarea.

Un alt *bias* prezent în atribuire este *eroarea de autocomplezență* (*self-serving bias*), care se referă la tendința oamenilor de a interpreta şi explica rezultatele pe care le obțin, astfel încât imaginea lor de sine să nu aibă de suferit. De exemplu, un succes este considerat mai curând ca fiind determinat de contribuția personală a individului decât un eşec (Deschamps, 1992). Eşecurile sau evenimentele neplăcute determină stări afective negative şi de aceea oamenii încearcă în general să le evite. Cum evitarea lor nu este totdeauna posibilă, oamenii dezvoltă strategii care să le asigure confortul psihologic. Dar un eveniment neplăcut provoacă stări afective negative numai dacă persoana se simte responsabilă pentru el. Dacă a fost determinat de factori externi, eşecul nu mai aduce prejudicii imaginii de sine. Atribuirea de cauze interne pentru succes şi de cauze externe pentru eşec este o modalitate de satisfacere a nevoii de stimă de sine. Alți cercetători nu sunt de acord cu astfel de explicații motivaționale ale autocomplezenței şi invocă rațiuni cognitive (de exemplu, Sanitioso *et al*., 1999). Potrivit acestora, atunci când întreprind o acțiune, oamenii se aşteaptă de obicei să obțină

succes şi de aceea ei vor depune efort. După ce au obţinut succesul, evident că ei îl vor atribui efortului depus. Câtă vreme persoana a depus efort, un eventual eşec nu ar putea fi explicat decât prin cauze externe. Din această perspectivă, am putea conchide că, în general, sunt atribuite cauze externe doar succeselor şi eşecurilor neaşteptate, în timp ce reuşitele şi nereuşitele aşteptate sunt explicate prin factori interni.

Explicaţiile cauzale ale rezultatelor obţinute de o persoană depind în mare măsură de nivelul stimei de sine al acesteia. Persoanele cu stimă de sine înaltă au mai multă încredere în caracteristicile lor pozitive şi, prin urmare, în posibilităţile lor de a reuşi. Situaţiile evaluative sunt considerate de ele drept oportunităţi pentru afirmarea de sine, iar succesul obţinut este pus pe seama competenţelor şi abilităţilor lor. Eşecurile acestor persoane nu afectează prea mult sentimentul valorii lor, întrucât el este atribuit unor factori externi. În conformitate cu reprezentările negative pe care le au despre propria persoană, cei cu stimă de sine scăzută sunt tentaţi să atribuie succesul unor factori externi întâmplători, iar eşecul propriilor inabilităţi şi trăsături. Prin urmare, *bias*-ul de autocomplezenţă nu este la fel de prezent la cele două categorii de persoane (Blaine şi Crocker, 1993).

Motivaţia intra-personală şi interpersonală

În cadrul teoriei atribuirii cauzale, Weiner şi colaboratorii săi dezvoltă o dublă perspectivă asupra motivaţiei: intrapersonală şi interpersonală (Weiner, 2000; Weiner, 2005; Hareli şi Weiner, 2002). Motivaţia intrapersonală este reprezentată de gândurile şi sentimentele autodirijate (expectanţele cu privire la rezultatele unei acţiuni, stima de sine, sentimentele de vinovăţie şi ruşine), iar motivaţia interpersonală este determinată de gândurile şi emoţiile produse de ceilalţi (părinţi, profesori, colegi). Procesele atribuirii cauzale a rezultatelor proprii, dar şi a celorlalţi, intră în funcţiune numai atunci când aceste rezultate sunt neaşteptate.

Un elev care are succes şi se aştepta la acest lucru nu se va întreba care sunt cauzele succesului, pe când un elev care are un eşec neaşteptat va căuta imediat explicaţii cauzale. Atribuirea eşecului depinde de mai multe surse: experienţele de succes şi eşec anterioare, normele sociale, performanţa celorlalţi, regulile de stabilire a relaţiilor cauzale etc. De exemplu, persoana poate atribui eşecul sinelui dacă a mai avut eşecuri şi în trecut, dacă alţii au reuşit la acelaşi tip de sarcină şi dacă are stimă de sine negativă (Weiner, 2000). Cele trei proprietăţi ale cauzelor (locul, stabilitatea şi controlabilitatea) se reflectă în principalii determinaţi ai motivaţiei, şi anume, *expectanţa* (probabilitatea subiectivă a succesului sau eşecului) şi *valoarea* (consecinţele afective ale atingerii sau neatingerii scopului) (Weiner, 2005).

Motivaţia interpersonală este determinată de expectanţele pe care le au ceilalţi cu privire la elev. În general, oamenii sunt motivaţi să acţioneze astfel încât să satisfacă aşteptările celorlalţi, pentru a obţine recompense şi pentru a evita sancţiunile. Între motivaţia intrapersonală şi cea interpersonală există interdependenţă. Reacţiile profesorilor şi părinţilor faţă de elev depind de atribuirile cauzale pe care le fac cu privire la rezultatele şcolare şi induc astfel acestuia o anumită conduită ulterioară. De exemplu, dacă un profesor atribuie eşecul unui elev lipsei de capacitate şi îşi manifestă îndoială cu privire la posibilităţile sale de progres, acesta din urmă poate deduce că este vorba despre o cauză stabilă şi necontrolabilă. Dacă însă profesorul atribuie eşecul lipsei de efort şi reacţionează prin responsabilizarea elevului, atunci acesta din urmă îşi va întări convingerea că este vorba de o cauză controlabilă (Weiner, 2000). Observăm că cele două atribuiri realizate de către profesor au efecte diferite asupra motivaţiei elevului pentru învăţare.

Influenţa atribuirii performanţei asupra percepţiilor de sine

Obţinerea performanţelor individuale şi colective la diverse discipline este, în principal, scopul oricărei instituţii cu rol educativ. Toţi profesorii şi educatorii îşi doresc ca elevii să fie cât mai performanţi. Însă drumul până la obţinerea performanţei este lung şi presupune parcurgerea mai multor etape: alegerea şi iniţierea unor acţiuni, mobilizarea resurselor şi investirea efortului necesar pentru realizarea acţiunilor, perseverenţa în sarcină atunci când apar obstacole şi dificultăţi. Implicarea unei persoane în parcurgerea acestor etape depinde de o multitudine de factori individuali şi contextuali. Dintre factorii individuali, ne interesează, pentru scopul lucrării de faţă, să clarificăm modul în care percepţia capacităţii sau a abilităţii, în cadrul percepţiilor de sine, motivează pentru acţiune şi pentru obţinerea performanţei.

Cercetătorii din domeniile personalităţii, motivaţiei, dezvoltării şi interacţiunii sociale au studiat factorii care determină implicarea persoanei în etapele mai sus menţionate şi, dincolo de unele divergenţe, s-au delimitat două idei asupra cărora există acord (Trope, 1983, 1986). Prima dintre ele se referă la faptul că oamenii caută să maximizeze valoarea subiectivă a rezultatelor aşteptate, iar a doua susţine că valoarea rezultatelor este asociată cu sentimentele de stimă personală. Succesul este asociat cu sentimente pozitive de mândrie şi satisfacţie, în timp ce eşecul este asociat cu ruşinea şi nemulţumirea. Însă reuşita sau nereuşita produce mândrie sau ruşine în funcţie de tipul de atribuiri realizate (Trope, 1983). O persoană va trăi sentimentul de stimă numai dacă succesul său este atribuit unor cauze interne stabile, cum ar fi capacitatea.

Şi alţi psihologi insistă asupra importanţei pe care o are atribuirea succesului în dezvoltarea percepţiilor privind capacitatea (Nicholls, 1979, 1984). Atribuirea succesului capacităţii sau efortului are consecinţe atât asupra autoevaluării sinelui, cât şi

asupra performanțelor. Până în anii '80 au existat numeroase dispute cu privire la aceste consecințe. Unii au susținut că este mai bine să obții o performanță bună datorită capacității şi lipsei de efort, în timp ce alții consideră că este mai bine să ai succes pentru că ai depus efort, chiar dacă nivelul capacității este redus (Weiner, 1994). Dacă avem în vedere că abilitățile unei persoane sunt considerate stabile, iar efortul instabil, discuția cu privire la efectele stilurilor atribuționale se complică. Caracterul stabil al capacității (înalte sau scăzute) permite o mai bună predicție cu privire la comportament decât instabilitatea efortului.

Prin urmare, consecințele atribuirii performanței mai depind şi de alți factori, cum ar fi tipul de teorie implicită cu privire la natura abilității sau angajarea morală a persoanei în autoevaluare. Nu toți oamenii au aceleaşi concepții cu privire la abilități. Unii cred că anumite atribute personale, precum inteligența, sunt înnăscute şi, deci, nu pot fi schimbate în decursul existenței, în timp ce alții le consideră schimbătoare şi supuse dezvoltării (Dweck *et al.*, 1995). Astfel, pentru prima categorie, explicarea reuşitei pe baza inteligenței are consecințe pozitive asupra autoevaluării, în timp ce atribuirea eşecului aceleiaşi cauze afectează în sens negativ nivelul percepțiilor de sine. Nu acelaşi lucru se întâmplă în cazul celor pentru care inteligența are perspective de dezvoltare. Pentru aceştia din urmă, eşecul pus pe seama unei capacități intelectuale mai reduse nu afectează atât de mult percepțiile de sine întrucât există convingerea că prin efort aceasta poate fi dezvoltată.

Luând în considerare angajarea morală a persoanei în procesul autoevaluării, Bernard Weiner (1994) a analizat efectele atribuirilor cauzale combinate ale capacității şi efortului şi a arătat că eşecul cauzat de lipsa efortului este mai blamabil decât cel determinat de lipsa capacității pentru că implică responsabilitatea. Într-un studiu anterior, a fost evidențiată implicarea morală a subiecților care erau puşi să realizeze evaluarea unor

elevi, în termeni de recompensă versus pedeapsă (Weiner şi Kukla, 1970). Subiecţii trebuiau să realizeze evaluarea în mai multe condiţii experimentale, care descriau elevii prin trei variabile: *performanţa obţinută de aceştia* (de la excelentă la foarte scăzută); *nivelul capacităţii* (înalt versus scăzut) şi *intensitatea efortului depus* (ridicată versus scăzută). Evaluarea performanţelor elevilor descrişi prin cele trei variabile s-a realizat pe o scală de la +5 (recompensă maximă) la -5 (pedeapsă maximă). Aşa cum era şi firesc, rezultatele studiului arată că, în general, performanţele cele mai înalte sunt cele mai recompensate şi cele scăzute sunt cele mai pedepsite. Luând în calcul însă şi celelalte variabile (capacitatea şi efortul), s-a constatat că cel mai înalt recompensaţi au fost elevii din situaţia de succes care erau descrişi cu abilitate scăzută, dar care au depus efort intens. Cel mai puternic pedepsiţi au fost elevii din situaţia de eşec care aveau un nivel înalt al capacităţii, dar care nu au depus efort.

O concluzie generală ar putea fi aceea că eşecul atribuit lipsei de efort este puternic pedepsit, iar cel atribuit lipsei de capacitate este mai puţin pedepsit sau chiar deloc. Weiner explică aceste rezultate prin faptul că lipsa de efort se asociază cu lipsa responsabilităţii, în timp ce lipsa capacităţii nu poate fi imputată persoanei, deoarece nu este controlabilă. Figura nr. 5.1. evidenţiază modul în care s-ar putea explica judecăţile severe sau îngăduitoare ale evaluatorilor din situaţiile de eşec.

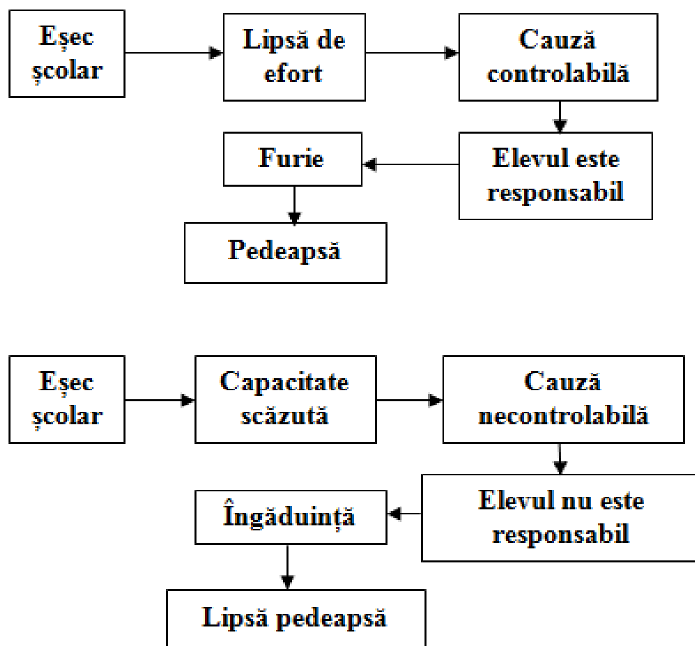


Figura nr. 5.1. Evoluția judecăților de evaluare în situația de eşec la o sarcină şcolară (Weiner, 1994, p. 165).

Acest *pattern* de evaluare a fost prezent atunci când alții au fost puşi să aprecieze elevul, în funcție de cauzele performanțelor sale. Care vor fi consecințele atribuirilor cauzale când evaluarea performanțelor se face de către persoana însăşi? Dacă, aşa cum am constatat în cazul evaluărilor celorlalți, efortul este apreciat pozitiv, de ce în general elevii şi studenții nu vor să recunoască că au muncit din greu pentru obținerea unei performanțe înalte? Pentru a nu fi pedepsiți de profesori, ei susțin că au depus efort, dar, în acelaşi timp, față de colegii lor trebuie să ascundă într-o oarecare măsură că au muncit foarte mult, ca, în eventualitatea unui eşec, acesta din urmă să nu fie atribuit lipsei de capacitate (Weiner, 1994). Această tendință se poate explica

prin faptul că, în general, abilităţile intelectuale şi, în particular, inteligenţa, sunt atribute puternic valorizate şi apreciate social.

Toate strategiile de autoprezentare atributivă au la bază obţinerea unei imagini de sine favorabile, a aprobării şi aprecierii celorlalţi. Juvonen (1996) a studiat tacticile pe care le folosesc adolescenţii în managementul impresiilor, atunci când explică propriile realizări şcolare. Explicaţiile date de aceştia colegilor sunt diferite de cele oferite părinţilor şi profesorilor. Ei le spun adulţilor că succesul a fost determinat de efortul intens depus, iar eşecul de faptul că nu au putut face mai mult. Colegilor însă le prezintă succesul propriu ca fiind datorat capacităţilor lor, în timp ce eşecul este atribut faptului că nu au muncit destul. În general, nivelul performanţei obţinute de un elev are valoare diagnostică pentru nivelul capacităţii intelectuale şi, de aceea, nivelul scăzut al performanţei este perceput ca o ameninţare a valorii personale şi sociale (Wood şi Bandura, 1989). Angajarea unui efort intens pentru obţinerea unei performanţe este, de asemenea, percepută în sensul negativ, deoarece este asociată cu lipsa capacităţii.

Cunoaşterea mecanismelor atribuirii performanţei este importantă pentru înţelegerea modului în care aceasta influenţează percepţiile de sine, expectanţele şi, în final, acţiunea (Weiner, 2010). Percepţiile proprii cu privire la competenţă şi autoeficacitate pot fi modificate prin schimbarea stilului atributiv (a se vedea şi Gherasim şi Butnaru, 2013). De asemenea, atribuirile frecvente ale succeselor obţinute capacităţii pot schimba percepţia asupra acesteia prin modificarea teoriilor implicite ale persoanei.

5.2.2. Modelul fundamentat pe schemele de sine

În articolul din 1977, Markus a evidenţiat schemele de sine, pe care le-am prezentat succint în al doilea capitol al acestei lucrări, folosind o procedură cunoscută în psihologia cognitivă. Într-o

primă etapă a cercetării, au fost utilizate liste de adjective şi scale de diferențiere semantică pe dimensiunea independență/ dependență, pe baza cărora au fost selectate grupurile de subiecți: *schematici* (subiecți fie independenți, fie dependenți) şi *aschematici* (nici independenți, nici dependenți). Subiecții considerați independenți se autodefineau mai mult prin caracteristici asociate independenței (nonconformist, inițiator, rapid în decizie etc.), iar cei dependenți se defineau prin caracteristici relevante în acest sens (conformist, dependent de ceilalți, lipsit de inițiativă etc.). Subiecții aschematici erau cei care se autodefineau prin alte caracteristici, nerelevante pentru dimensiunea luată în discuție (de exemplu, această dimensiune nu era considerată importantă pentru autodefinirea lor).

Rolul schemelor de sine în prelucrarea informației

Pentru a evidenția influența schemelor de sine în tratamentul informației, în a doua fază a cercetării au fost prezentate subiecților trei sarcini cognitive: *realizarea de judecăți autodescriptive*, *evocarea unor comportamente trecute* şi *predicția propriului comportament în viitor*. Rezultatele arată că la toate aceste sarcini subiecții schematici diferă în mod semnificativ de cei aschematici. Cei schematici independenți îşi atribuie mai multe adjective asociate cu independența decât celelalte grupuri, prelucrează mai repede informația referitoare la această dimensiune a personalității şi apreciază cu o mai mare probabilitate că vor adopta în viitor comportamente ilustrative pentru independență. Subiecții dependenți prelucrează mai repede informația referitoare la dependență şi apreciază cu o mai mare probabilitate că vor adopta în viitor comportamente de dependență. Subiecții din grupul aschematici nu fac nici o deosebire între stimulii referitori la independență şi cei legați de dependență, deci nu manifestă nici o tendință de generalizare a cunoştințelor pe dimensiunea dependență / independență.

Într-o a doua cercetare, prezentată în acelaşi articol, Markus studiază diferențele interindividuale manifestate în selecția şi interpretarea informației despre sine, în funcție de prezența sau absența schemelor de sine. Obiectivul cercetării era de a evalua impactul unei informații noi care vine în contradicție cu o schemă de sine deja existentă. Subiecților (schematici şi aschematici) li se prezenta o informație care era discordantă cu schema de sine deja pusă în evidență în prima cercetare. De exemplu, independenților li se spunea că au obținut un scor mare la un test de sugestibilitate (fapt care contravine imaginii lor de independenți), iar dependenților li se spunea că testul a arătat că nu sunt sugestibili. Ipoteza a fost aceea că subiecții schematici vor refuza să accepte această informație, în timp ce aschematicii îi vor acorda mai mult credit. Rezultatele au confirmat ipoteza, dar au pus în evidență şi alte aspecte interesante. Timpii de latență a reacțiilor față de cuvintele autodescriptive „dependență" şi „independență" au fost mai lungi în această cercetare decât în prima, când schema de sine nu a fost contrazisă. Acest efect pare să fie determinat de informația contra-schematică, inconsistentă cu schema existentă.

Rezultatele obținute pledează pentru existența şi funcționarea schemelor de sine. Subiecții schematici pe o anumită dimensiune au o imagine de sine bine structurată în această direcție, dispunând de o mai mare stabilitate în adoptarea comportamentelor corespunzătoare. De asemenea, la ei apare o concordanță mai mare între autodescrieri şi comportamentele adoptate. Dimpotrivă, subiecții care nu dispun de scheme de sine bine definite sunt mai inconstanți în conduita lor de la o situație la alta. Prezența schemelor de sine explică diferențele dintre oameni privind modul de selecție şi prelucrare a informațiilor referitoare la sine.

Teoria schemei de sine pune în discuție unele dintre tezele susținute de teoriile autopercepției şi autoatribuirii (Brehm şi

Kassin, 1990). Potrivit teoriei autopercepţiei a lui Bem (1972), noi inferăm stările şi dispoziţiile noastre interne pornind de la observarea propriilor acţiuni. Însă această asumpţie ar presupune că orice schimbare de comportament ar trebui să conducă la o schimbare a imaginii despre noi înşine, lucru care nu se întâmplă în realitate. Dacă ne ştim persoane timide şi se întâmplă să avem curajul uneori să ne exprimăm în public, nu înseamnă că după aceea ne schimbăm reprezentarea pe care o aveam anterior despre sine (aceea de persoană timidă). Acest fapt se explică prin existenţa unei scheme de sine privind timiditatea, deja bine structurată, iar informaţia contradictorie despre noul comportament este respinsă. Prin urmare, am putea reconsidera teoria autopercepţiei, afirmând că, în definirea stărilor şi dispoziţiilor interne, oamenii iau în considerare comportamentele lor numai dacă acestea sunt în acord cu generalizările pe care ei le au despre ei înşişi, adică cu schemele lor de sine.

Prezenţa la nivelul conceptului de sine a unor structuri de cunoştinţe elaborate pentru anumite dimensiuni sau domenii ale realităţii individului influenţează, după cum am arătat mai sus, prelucrarea informaţiei despre sine, iar comportamentul este adesea în concordanţă cu aceste prelucrări. O altă cercetare realizată de Markus şi colaboratorii săi (1982) a pus în evidenţă diferenţe semnificative între performanţele cognitive ale subiecţilor în funcţie de modul de structurare a cunoştinţelor despre propriul gen. Prezenţa unei scheme de sine de gen, care influenţează tratamentul informaţiei despre sine şi despre ceilalţi, a fost verificată şi de alte cercetări. Rezultatele acestora au arătat că schema de gen este foarte rezistentă la informaţia contradictorie şi se constituie într-un important pol de organizare a conceptului de sine (Lipsitz Bem, 1981; Durand Delvigne, 1989). Persoanele care sunt schematice pe o dimensiune pot fi considerate „experte” în acest domeniu şi capabile să sesizeze şi să memo-

reze mai bine detaliile comportamentelor specifice schemei pe care o au (Kunda, 1999), iar comportamentele se conformează acestor structuri stabile.

Explicarea organizării sinelui prin intermediul schemelor cognitive, precum şi supoziţia că aceste scheme influenţează prelucrarea informaţiei despre sine şi despre altul suportă o serie de critici. O primă critică ar fi aceea că nu există o explicaţie clară privind modul în care devenim „experţi" într-un domeniu: suntem experţi într-un domeniu pentru că avem deja formată o schemă de sine şi avem cunoştinţe elaborate în acel domeniu, sau ne structurăm treptat o schemă de sine pentru că suntem experţi într-un domeniu? De exemplu, un copil poate fi preocupat de un domeniu pentru că părinţii sau profesorii accentuează informaţia specifică acelui domeniu şi apoi, devenind „expert", îşi asumă această „competenţă", o generalizează, elaborând o schemă de sine. Însă o persoană poate dezvolta întâi o schemă de sine care-i va orienta interesul spre domeniul vizat, alimentând în felul acesta autocunoaşterea pe această dimensiune. O altă critică se referă la modul în care este reprezentat sinele în memorie. Nu se ştie dacă acesta este o componentă a reţelei mnezice, fiind legată de alţi factori cognitivi sau este o structură extinsă care rezumă, de fapt, toate informaţiile din memorie. Markus şi Sentis (1982) susţineau ideea unui concept de sine care este reprezentat la nivelul memoriei ca o structură separată de cunoştinţe legate mai puternic sau mai slab de alte concepte.

O ultimă critică, importantă pentru înţelegerea rolului concepţiilor de sine în orientarea gândurilor şi motivelor de acţiune, este cea referitoare la rezistenţa schemelor de sine faţă de informaţia care vine să le contrazică. Această concepţie ne duce cu gândul la un sine incapabil de schimbare şi, prin urmare, ea trebuie clarificată. Concilierea între concepţia unui sine stabil şi cea a unui sine emergent este posibilă dacă acceptăm natura duală a conceptului de sine. Markus şi Kunda (1986) au

demonstrat experimental că structurile conceptului de sine sunt mai stabile sau mai schimbătoare în funcţie de gradul de accesibilitate al acestora. Astfel, unele concepţii de sine sunt mai importante în autodefinire, iar accesul la ele este mai frecvent, în timp ce activarea altora este mai rară şi depinde de stările afective ale subiectului sau de diverse contexte. Concepţiile de sine cronic accesibile (de exemplu, schemele de sine) sunt responsabile de comportamentele tipice ale persoanei, celelalte reprezentând adaptări ale acestora la diverse situaţii.

Caracterul prescriptiv al schemelor de sine

Prezenţa schemelor de sine influenţează procesarea informaţiei despre sine în prezent, gândurile persoanei privind evoluţia sa în viitor şi comportamentele pe care le va adopta. Activarea unor *posibile euri* dorite sau, dimpotrivă, temute, o ghidează în alegerea strategiilor şi a acţiunilor necesare realizării unor sarcini (Markus şi Nurius, 1986). Astfel, reprezentările de sine devin suportul cognitiv al motivaţiei pentru diverse activităţi. De exemplu, existenţa unei scheme de sine a succesului în memoria autobiografică a elevului determină activarea unor expectanţe pozitive cu privire la comportamentele acestuia în context şcolar (Martinot, 1995; Monteil, 1998). Prin urmare, iniţierea, realizarea şi susţinerea unor activităţi şcolare pe baza acestor reprezentări cognitive vor fi mai probabile în aceste situaţii. Elevii care nu posedă o schemă a succesului şcolar nu sunt neapărat mai puţin capabili pentru acest domeniu, dar neavând un motor intern care să îi stimuleze (de exemplu, reprezentări cognitive ale propriului succes academic), au nevoie de stimulare extrinsecă, de constrângeri, de cineva din exterior care să-i ajute în structurarea sarcinii şi în găsirea strategiilor adecvate pentru rezolvarea ei.

Ruvolo şi Markus (1992) au evidenţiat calitatea de resurse motivaţionale a eurilor posibile, prin inducerea experimentală a

unei imagini a succesului sau a eşecului individual în viitor, înainte ca subiecții să fie implicați în rezolvarea unor sarcini specifice. Rezultatele au arătat că performanțele obținute, precum şi atitudinile lor față de aceste sarcini au fost influențate de tipul de imagerie indusă. În situația de imaginare a succesului, performanțele subiecților în sarcină au fost mai mari decât în condiția de inducere a imaginii eşecului. În plus, subiecții care s-au imaginat în situația de succes şi au obținut performanțe înalte activează mult mai repede posibile imagini de sine pozitive şi resping informațiile negative despre sine în viitor. Prin contrast, pentru cei care au proiectat o imagine a eşecului, accesul la variate euri posibile pozitive a fost mai lent, în timp ce activarea celor negative a fost mai rapidă.

Într-un studiu empiric, Cross şi Markus (1994) încearcă să surprindă mecanismele prin care o schemă de sine influențează performanța într-o sarcină specifică. Ipoteza cercetării era aceea că subiecții schematici într-un anumit domeniu posedă euri posibile mai elaborate decât aschematicii. Ei pot anticipa mult mai repede comportamentele pe care le vor adopta atunci când se confruntă cu o sarcină specifică domeniului. Aschematicii au reprezentări vagi despre sine şi activează mult mai lent eurile posibile legate de dimensiunea vizată. Autoarele au selectat subiecți cu abilități echivalente pentru *rezolvarea de probleme logice*, dar care erau diferiți în ceea ce priveşte autoatribuirea acestei abilități: unii considerau că abilitatea este puternic auto-definitorie (schematicii), iar alții nu se autodefineau prin această caracteristică (aschematicii).

A fost studiată performanța subiecților la sarcini logice şi activarea eurilor posibile legate de caracteristica „bun la logică" la cele două grupuri. Nu s-au obținut diferențe semnificative în ceea ce priveşte performanța la sarcina de logică, dar au existat diferențe în viteza cu care subiecții şi-au atribuit caracteristicile posibile pentru sine în viitor. De exemplu, subiecții schematici îşi

atribuie mai rapid trăsături pozitive legate de raționalitate şi întârzie în atribuirea caracteristicilor negative. Aschematicii îşi atribuie mai rapid caracteristici negative legate de logică decât schematicii. Activarea imediată a concepțiilor de sine negative la aschematici poate avea efecte importante asupra performanței lor viitoare în domeniu. Dacă nu există factori externi care să stimuleze elaborarea de strategii pentru rezolvarea sarcinii, aschematicii au dificultăți în menținerea performanței, chiar dacă ei posedă abilitățile necesare. Prezența schemei de sine în domeniul problemelor logice îi determină pe subiecți să evalueze imediat sarcina dată şi să mobilizeze judicios strategiile adecvate. Figura nr. 5.2. ilustrează modul în care schemele de sine furnizează persoanei o bază de cunoaştere a propriilor abilități şi imaginarea unor posibile euri în viitor. Acestea din urmă reprezintă un important mobil al acțiunii. Sarcinile şi activitățile relevante pentru un domeniu reprezintă oportunități pentru activarea schemelor de sine şi îi determină pe schematici să transforme posibilitatea în realitate. Dacă o sarcină activează o anumită schemă de sine, prezența acestei scheme în memoria de lucru facilitează organizarea strategiilor de rezolvare a sarcinii.

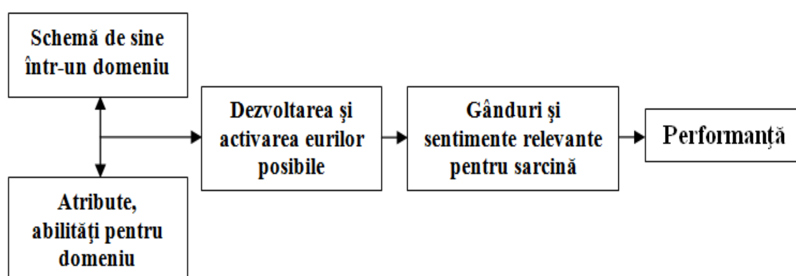


Figura nr. 5.2. Reprezentarea relației dintre abilități, scheme de sine, euri posibile şi performanță (Cross şi Markus, 1994, p. 425)

Introducerea conceptului de schemă de sine în abordarea motivaţiei şcolare permite integrarea a două perspective teoretice care explică procesul de învăţare la elevi: cea *cognitivă*, care insistă pe rolul cunoştinţelor conceptuale şi metacognitive ale elevului, pe procesele şi strategiile de cunoaştere şi pe performanţele şcolare, şi cea *motivaţională*, care supraliciteaza rolul convingerilor elevului, a strategiilor de motivare şi a implicării active a acestuia în obţinerea performanţei. Cele două perspective nu se exclud reciproc, iar analiza lor într-un model integrat permite evidenţierea rolului central pe care îl are sinele în semnificarea tuturor factorilor implicaţi în realizarea şcolară. Garcia şi Pintrich (1994) propun un astfel de model al autoreglării învăţării şcolare care reuneşte cunoştinţele, convingerile, strategiile şi rezultatele elevilor şi în care acordă schemelor de sine un rol explicativ important. Opţiunea celor doi autori pentru această abordare a fost justificată prin următoarele argumente:

- convingerile şi evaluările sinelui sunt autoreglatori importanţi ai comportamentelor şi performanţei;
- structura multidimensională a schemelor de sine permite activarea acestora în funcţie de varietatea situaţiilor şcolare şi de interpretarea diferenţiată a fiecărui context, păstrând în acelaşi timp şi stabilitatea şi continuitatea intraindividuală;
- ca structură organizată de cunoştinţe, schema de sine poate semnifica o reţea care cuprinde mai multe convingeri motivaţionale subordonate;
- schemele de sine cuprind planurile acţiunilor, dar şi modurile prin care aceste planuri pot fi realizate.

În concluzie, caracterul descriptiv şi prescriptiv al schemelor explică modul de transpunere a concepţiilor despre sine, din intenţie în acţiune. Carver şi Scheier (1990) au realizat o distincţie dintre structurile cognitive implicate în percepţia, construcţia şi interpretarea informaţiilor şi structurile cognitive care sunt

stocate în memorie sub forma prescripțiilor pentru acțiune. De exemplu, schema de realizare şcolară cuprinde atât convingerile elevului cu privire la *ceea ce este* şi *poate* (de exemplu, capacități, efort, posibilități de acțiune), cât şi strategiile necesare pentru atingerea unor rezultate, în concordanță cu aceste convingeri.

5.2.3. Motivația derivată din competență şi autoeficacitate

Explicarea motivației şcolare pornind de la nevoia de realizare, aşa cum a fost ea definită de McClelland (1987), a creat numeroase confuzii în câmpul cercetării, deoarece conceptul de „realizare" nu a fost clar definit şi operaționalizat. Teoreticienii recenți din domeniu consideră că termenul de „competență" este mai potrivit pentru a desemna nucleul a ceea ce înseamnă de fapt realizarea (Deci şi Ryan, 1991; Elliot şi Dweck, 2005). Din această nouă perspectivă, putem afirma că un comportament este motivat de nevoia unei persoane de a deveni competentă sau de dorința sa de a evita incompetența. În domeniul concret al cercetării competența poate fi măsurată la niveluri diferite, mergând de la indicatorii de realizare a unei acțiuni până la rezultatele specifice, cum ar fi notele de la şcoală, scorurile la un test de inteligență sau nivelul de măiestrie a execuției unei sarcini (Elliot şi Dweck, 2005). Însă oamenii nu posedă de fiecare dată o măsură obiectivă a competențelor lor şi de aceea, pentru motivarea comportamentelor, contează percepțiile pe care le au cu privire la aceste competențe. Dacă în confruntarea sa cu o sarcină elevul se percepe ca fiind competent sau capabil să dezvolte competență pentru a atinge un anumit nivel de performanță, el se va angaja în realizarea ei, dar dacă anticipează incompetența, nivelul său de angajare va fi redus. Motivarea comportamentului de nevoia de competență şi de cea de evitare a incompetenței a fost susținută şi de Susan Harter (1982, 1993, 1998). Ea a arătat că elevii sunt mai orientați intrinsec spre

domeniile în care se percep ca fiind competenţi decât în cele în care ar putea dovedi incompetenţa.

O contribuţie importantă în cercetarea percepţiilor competenţei şi eficacităţii, în raport cu motivaţia şi performanţa şcolară, a avut-o teoria autoeficacităţii a lui Bandura (1977). Autorul a dezvoltat o nouă perspectivă teoretică în cadrul teoriilor învăţării insistând pe *implicarea conştientă a celui care învaţă în reglarea propriilor comportamente*. Din perspectivă behavioristă, reglarea unui comportament se produce automat, pe baza consecinţelor sale şi fără implicarea conştientă a subiectului. Însă omul este o fiinţă autoreflexivă care evaluează şi interpretează consecinţele propriului comportament, iar aceste procese cognitive la rândul lor au efecte asupra *pattern*-urilor comportamentale ulterioare. Gândurile şi convingerile cu privire la programul întăririlor au o influenţă mai importantă asupra comportamentului decât înseşi întăririle.

Aşa cum am argumentat şi în capitolul destinat tratării autoeficacităţii percepute, aceasta are un rol esenţial în autoreglarea motivaţiei şi a performanţelor. Introducerea acestui construct a permis o analiză mai detaliată a modului în care sunt relaţionate expectanţele cu privire la rezultate şi capacitatea de a exercita controlul personal în obţinerea acestora. Cei mai mulţi dintre teoreticienii din domeniul autoreglării încadrează teoria autoeficacităţii în rândul teoriilor motivaţionale care pun accentul pe *rolul expectanţelor* în determinarea comportamentului şi performanţei. Unii autori consideră că putem include în această categorie şi teoria controlului, teoria expectanţă-valoare sau teoria atribuirii cauzale (Eccles şi Wigfield, 2002). Din această perspectivă, motivaţia de a iniţia şi realiza un comportament se bazează pe reprezentările cognitive cu privire la acţiunile orientate spre scop. Dar există două categorii de expectanţe care motivează şi reglează comportamentul persoanei. Pe de o parte, acţionează expectanţele privind rezultatele, care motivează ale-

gerea şi inițierea unei acțiuni. Pe de altă parte, intervin expectanțele privind autoeficacitatea, care susțin efortul necesar, mobilizează resursele şi mențin subiectul în sarcină, în pofida dificultăților întâmpinate. De asemenea, autoreglarea comportamentului este determinată de reprezentările cognitive ale scopurilor şi de autoevaluarea performanței prin raportarea la standardele interne ale persoanei (Bandura, 1977). Succesul unei activități este evaluat prin raportare la scopurile şi aspirațiile proprii, iar discrepanța dintre rezultate şi standarde poate acționa ca factor motivator (Higgins, 1987).

5.3. Rolul conceptului de sine în autoreglarea performanței

Nu ne propunem o trecere în revistă a tuturor teoriilor autoreglării, ci o prezentare a acelor modele care ar putea explica mecanismele pe care se bazează relația dintre conceptul de sine şi motivația şcolară. Preocupările din domeniul educației pentru reconsiderarea teoriilor sinelui în contextul învățării au fost stimulate de predominanța, în anii ′50 şi ′60, a tendințelor behavioriste care au supralicitat rolul factorilor exteriori, reducând persoana care învață la un simplu automat. Psihologii fenomenologi au considerat însă că percepțiile şi emoțiile legate de sine sunt realități care influențează alegerea unei activități, angajarea cognitivă şi perseverența elevului în învățare, iar factorii de mediu îşi exercită acțiunea numai după ce sunt trecuți prin filtrul conştiinței persoanei. În această optică, studierea motivației pentru învățare şi a performanței şcolare ar trebui să pună accentul mai mult pe persoană şi pe ceea ce crede ea despre sine şi lume, decât pe aspectele tehnice şi organizaționale ale sistemului educativ (McCombs, 2001). Din punctul de vedere al autoarei, formarea capacităților de autoreglare a învățării la elevi este legată de dezvoltarea structurilor de cunoaştere ale sinelui,

de procesele de conştientizare de sine, automonitorizare, autoreflecţie şi autoevaluare, precum şi de concepţia unui sine ca agent al acţiunii.

Din perspectiva teoriei sociocognitive, autoreglarea este o consecinţă a posibilităţilor de autodeterminare ale fiinţei umane şi se referă la implicarea acesteia în controlul propriului comportament, ţinând cont în acelaşi timp şi de stimulii externi. Bandura (1977) susţine că există două direcţii de explicare a mecanismelor care stau la baza reglării comportamentale: una care susţine că achiziţionarea şi reglarea comportamentului se sprijină pe mecanisme cognitive (teoriile cognitive) şi alta care accentuează pe rolul performanţelor obţinute în întărirea şi schimbarea comportamentelor (teoriile behavioriste). Prima direcţie insistă pe caracterul intenţional al autoreglării, în timp ce a doua include şi autoreglarea reflexă. Teoria lui Bandura reuneşte cele două orientări într-una singură. În noua viziune, comportamentul este reglat pe baza cogniţiilor şi credinţelor despre sine, influenţate la rândul lor de consecinţele comportamentelor anterioare, dar şi de informaţii provenite de la alte surse. Prin urmare, putem vorbi de două tipuri de consecinţe ale comportamentelor adoptate: *rezultate obiective* şi *reacţii autoevaluative faţă de rezultate* (Bandura, 1997). De exemplu, un comportament urmat de succes (rezultat obiectiv) poate să nu se repete dacă persoana crede (bazându-se şi pe alte surse) că el nu va mai fi recompensat în viitor. În acest caz, succesul este evaluat din perspectiva nevoilor personale şi nu din perspectivă obiectivă. Astfel, aceeaşi consecinţă a unui comportament poate influenţa în mod diferit incidenţa ulterioară a acestuia, în funcţie de evaluările şi interpretările persoanei. Dacă rezultatele obţinute în urma unei acţiuni sunt atribuite întâmplării şi nu capacităţii sau eforturilor personale, ele nu vor întări comportamentul ulterior.

Este evident că nici behavioriştii nu exclud interacțiunea dintre persoană şi factorii de mediu în determinarea comportamentului, numai că ei accentuează pe rolul acestora din urmă în determinarea acțiunii, fără a lua în seamă faptul că persoana are capacitatea de a crea situații de mediu care să-i fie favorabile sau de a respinge acei factori care o dezavantajează.

Vom dezvolta în cele ce urmează perspectiva cognitivă asupra autoreglării, urmată de prezentarea abordării sociocognitive.

5.3.1. Perspectiva cognitivă asupra autoreglării

Cercetătorii din domeniul cogniției sociale, preocupați de explicarea autoreglării, au insistat pe caracterul intențional al acestui proces şi pe implicarea conceptului de sine. Ei au considerat că reprezentările despre sine se constituie în reglatori importanți ai comportamentului. Chiar dacă nu este exclusă influența altor variabile în determinarea comportamentelor noastre, cum ar fi mediul social şi cultural, nevoile personale sau stările emoționale, interpretarea lor se face întotdeauna prin referire la sine (Markus şi Wurf, 1987). De exemplu, o apreciere negativă care vine din exterior nu va avea aceleaşi efecte asupra unei persoane cu o imagine de sine pozitivă sau asupra uneia care se valorizează negativ. Prin urmare, ceea ce credem şi simțim despre sine influențează prelucrarea informației şi reglarea comportamentală. Markus şi Wurf (1987) disting trei componente importante ale autoreglării, care se regăsesc în cele mai multe dintre studiile şi cercetările cu privire la acest subiect: stabilirea scopurilor, planificarea şi organizarea acțiunii şi ciclul cibernetic al comportamentului.

Carver şi Scheier (1982/1999) au propus un model ciclic al autoreglării comportamentale în care sinele are un rol central. Deşi nu este vorba despre o teorie pur cognitivă, autorii au tratat autoreglarea în acest cadru, deoarece ea este legată de următoarele asumpții ale psihologiei cognitive privind existența

şi elaborarea schemelor de sine implicate în funcţionarea fiinţei umane (Scheier şi Carver, 1988):

- Oamenii tind să pună ordine în experienţele şi informaţiile deţinute, pe baza regularităţilor pe care le-au întâlnit în decursul vieţii;
- Această ordine se exprimă printr-o organizare schematică la nivelul memoriei;
- Odată dezvoltată, structura de la nivelul memoriei va fi folosită pentru recunoaşterea, înţelegerea şi interpretarea noilor evenimente şi experienţe.

Aşa cum am mai menţionat, schemele cognitive de la nivelul memoriei conţin şi informaţii cu privire la comportamente (scopuri sau obiective comportamentale şi standarde de performanţă). Prin evidenţierea elementelor prescriptive din cadrul schemelor de sine, Scheier şi Carver (1988) realizează o punte de legătură între cogniţie şi comportament. Într-un alt studiu, ei susţin că orice comportament uman este orientat spre un scop sau obiectiv reprezentat mintal şi este o consecinţă a unui sistem intern de autoreglare, inerent fiinţei umane (Carver şi Scheier, 1990). Din perspectivă cognitivă, motivaţia realizării unui comportament îşi are rădăcina în activităţile cognitive ale individului: reprezentarea cognitivă a consecinţelor unui comportament, reprezentarea rezultatelor obţinute, stabilirea unor scopuri, autoevaluarea, crearea expectanţelor potrivit cărora acţionând într-un anume fel se pot obţine anumite rezultate.

Modelul autoreglării propus de cei doi autori are la bază principiile controlului sau ale feedback-ului din sistemele cibernetice. Într-un ciclu cibernetic al autoreglării comportamentului (denumit *buclă de feedback*) putem include următoarele etape: (1) observarea unei stări prezente, (2) compararea valorii stării prezente cu o valoare de referinţă (standard) şi (3) producerea unei reacţii (cognitive, emoţionale sau comportamentale) pentru a diminua eventuala discrepanţă dintre starea prezentă şi

standard. Reacţia sau comportamentul produs nu acţionează direct asupra discrepanţei, ci indirect, prin impactul pe care îl are asupra mediului extern. Schimbarea condiţiilor de mediu conduce la o nouă percepţie, care este iarăşi comparată cu valoarea de referinţă şi ciclul autoreglării continuă (Carver şi Scheier, 1982/1999). Evaluarea se face prin raportare la un standard personal, fixat la nivelul memoriei, sau la un standard exterior, impus de o comparaţie cu ceilalţi. Dacă un comportament este foarte diferit de standardele pe care le are persoana, ea va acţiona prin schimbarea comportamentului sau prin schimbarea percepţiei pe care o are asupra acelui comportament.

5.3.2. Locul sinelui în cadrul modelului cognitivist al autoreglării

La o primă vedere, rolul concepţiilor despre sine în cadrul modelului cognitivist nu este evident. Mecanismul reglării pare mai curând un act automat, asemănător cu cel din cadrul sistemelor cibernetice. Însă apariţia unei discrepanţe între rezultatele unui comportament şi un standard nu conduce automat la implicarea în acţiuni autoreglatorii. Este important ca această discrepanţă să fie percepută ca atare de subiect. Angajarea în ajustarea comportamentului depinde şi de expectanţele persoanei cu privire la capacitatea sa de a atinge standardul (Carver şi Scheier, 1982/1999). Cei doi autori susţin că autoreglarea este mai eficientă atunci când subiectul îşi concentrează atenţia asupra lui însuşi, este puternic implicat şi exercită un control asupra acţiunilor sale. De exemplu, în cazul activităţii de învăţare şcolară, elevul are stabilite anumite standarde. Când rezultatele învăţării nu corespund obiectivelor fixate, elevul îşi analizează acţiunile desfăşurate pentru a identifica eventualele erori şi ameliorările care se impun. Dacă şi expectanţele privind capacităţile sale de a atinge obiectivul dorit sunt favorabile, el se va angaja în adaptarea comportamentelor de învăţare. Dimpotrivă, dacă elevul apreciază că posibilităţile sale de a

obţine rezultatul aşteptat sunt reduse, autoreglarea comportamentală este întreruptă, activitatea fiind abandonată. Un elev, care are expectanţe pozitive cu privire la performanţele pe care ar putea să le obţină la o anumită disciplină, nu va abandona învăţarea atunci când întâmpină anumite dificultăţi, ci va persevera prin adoptarea unor noi strategii care să îndepărteze obstacolele întâlnite. În Figura nr. 5.3. sunt reprezentate elementele procesului de autoreglare cu evidenţierea rolului pe care îl are încrederea în sine în cadrul acestui sistem.

Câteva întrebări sunt necesare pentru a clarifica acest model al autoreglării. De unde ne vin standardele sau valorile de referinţă? Cum poate fi diminuată discrepanţa dintre comportamente şi standarde? Care este rolul condiţiilor externe în autoreglare? Pentru a răspunde acestor întrebări vom dezvolta şi concepţia sociocognitivă asupra autoreglării, care nu exclude modelul prezentat mai sus, ci mai degrabă îl completează, luând în discuţie şi factorii sociali.

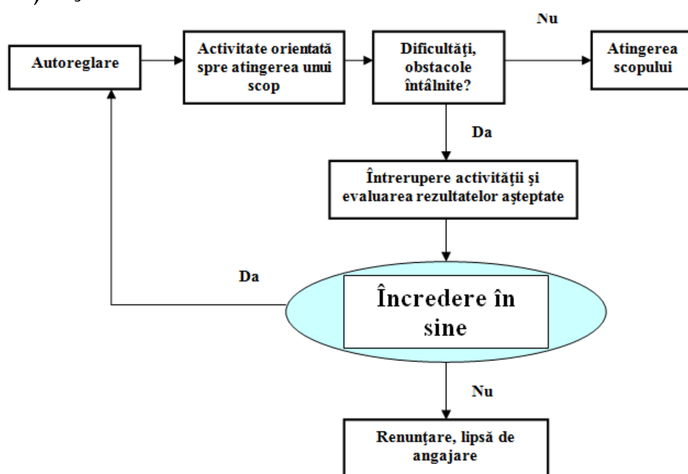


Figura nr. 5.3. Autoreglarea comportamentului orientat spre atingerea unui scop sau obiectiv (Carver şi Scheier, 1990, p. 23)

5.3.3. Perspectiva sociocognitivă asupra autoreglării

Abordarea sociocognitivă a autoreglării are meritul de a fi preluat elementele modelului cibernetic pe care le-a reintegrat într-o elaborare mai complexă. Potrivit acesteia, autoreglarea nu se bazează doar pe reducerea unei discrepanțe dintre o stare prezentă şi o valoare de referință (bucla de feedback negativ), ci şi pe posibilitatea anticipării acestei discrepanțe care poate fi evitată înaintea producerii unui comportament, grație caracteristicilor fundamentale ale ființei umane: (1) intenționalitatea (orientarea spre scop), (2) capacitatea de anticipare a unei acțiuni (planificare), (3) capacitatea de motivare şi autoreglare (mobilizarea resurselor) şi (4) autoreflecția (asupra propriilor capacități, asupra gândurilor şi acțiunilor proprii etc.) (Bandura, 2001).

Concepția unui model al autoreglării comportamentale în cadrul triplului determinism reciproc conferă sinelui un rol esențial. Însă acesta nu mai este privit „ca un agent psihic care controlează comportamentul, ci mai curând ca un set de structuri cognitive care furnizează mecanisme de referință, ca un ansamblu de subfuncții pentru percepția, evaluarea şi reglarea comportamentului" (Bandura, 1978, p. 348). Capacitatea ființei umane de a reflecta îi permite să evalueze atât comportamentele şi acțiunile realizate, prin raportare la scopurile şi obiectivele propuse, cât şi capacitățile sale de a le realiza (Bandura, 2001). Tabelul nr. 5.1. sintetizează principalele subfuncții autoreglatorii ale performanței. Reacțiile față de anumite caracteristici ale performanțelor atinse depind de raportarea acestora la standardele personale, la performanțele de referință, la valoarea acordată activității sau la atribuirile realizate. Astfel, o performanță este considerată recompensatoare numai după ce este evaluat gradul său de concordanță cu o anumită valoare de referință internă sau externă. De asemenea, o performanță nu

produce o reacţie personală dacă procesele de selecţie o elimină din câmpul autoobservaţiei. Astfel, nivelul scăzut al performanţei şcolare nu este resimţit negativ de către un elev dacă acesta nu are standarde academice ridicate şi dacă atenţia sa este centrată pe alte aspecte din afara şcolii. În această situaţie, nu vor fi declanşate mecanismele autoreglării în vederea ameliorării performanţei.

Tabelul nr. 5.1. Componentele procesului de autoreglare a comportamentului prin contingenţe autoprescrise (Bandura, 1978, p. 349)

Autoobservaţia		***Procesele de evaluare***		***Reacţiile personale***
Dimensiunile performanţei		*Standardele personale*		*Reacţii autoevaluative*
		Sursele de modelare		Pozitive
Calitatea		Sursele întăririlor		Negative
Cantitatea	→		→	
Modul de evaluare (ex. notă)		*Performanţele de referinţă*		*Efecte în plan personal*
Originalitatea		Normele standard		Recompensare
Impactul		Compararea socială		Pedeapsă
Caracterul etic		Compararea personală		
Devianţa		Compararea colectivă		*Nici un răspuns*
		Valoarea activităţii		
		Puternic valorizată		
		Neutră		
		Devalorizată		

Autoobservația	*Procesele de evaluare*	*Reacțiile personale*
	Atribuirea performanței Cauze interne Cauze externe	

Având ca punct de plecare concepția sociocognitivă a lui Bandura asupra învățării, Rolland Viau (1997) propune un model explicativ al dezvoltării sistemului motivațional al elevilor, care plasează pe un loc important percepțiile de sine. Concentrarea atenției asupra propriilor aptitudini şi capacități permite dezvoltarea unei autoreglări conştiente şi responsabile. Model dinamic propus reuneşte factorii, condițiile şi indicatorii implicați în autoreglare (Figura nr. 5.4.).

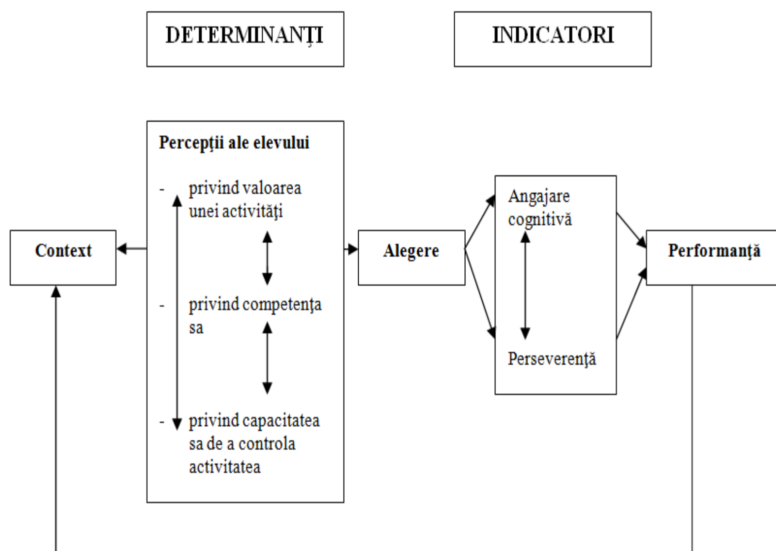


Figura nr. 5.4. Un model al motivației în context şcolar (Viau, 1997, p. 32)

După cum se observă, toate componentele modelului sunt în relaţie de determinism reciproc. *Percepţiile de sine ale elevului* (perceperea competenţei şi perceperea capacităţii de a controla o anumită activitate) au un rol important în dezvoltarea motivaţiei. În calitatea sa de membru al unui grup şcolar, elevul dezvoltă o imagine de sine specifică acestui context. Ceea ce el crede despre sine ca elev are efecte asupra modului de organizare a activităţii de învăţare. Percepţiile privind competenţa şi capacitatea de a controla o activitate sunt modelate de schemele cauzale dezvoltate la nivelul conceptului de sine. De exemplu, tendinţa de a atribui eşecul unor cauze interne stabile (nivelul scăzut al inteligenţei) sau unor cauze externe incontrolabile (hazardul, şansa) poate afecta percepţia elevului privind competenţa şi capacitatea sa de control. Dimpotrivă, explicarea propriei performanţe prin variabile interne controlabile (efortul) relevă încrederea în capacitatea de a controla o anumită activitate sau situaţie.

Din perspectivă sociocognitivă, autoreglarea activităţilor de învăţare şcolară se referă la strategiile utilizate de elev, în mod conştient, sistematic şi responsabil, şi sunt influenţate de:

- *conceptul de sine*: autocunoaşterea, credinţele privind controlul, autoeficacitatea percepută, schemele cauzale etc.;
- *scopurile* sau *standardele fixate* (interne sau externe);
- *strategiile metacognitive dezvoltate*: autoobservaţia, evaluarea abilităţilor şi a strategiilor cognitive utilizate sau monitorizarea progreselor.

Rezultatele studiilor asupra învăţării autoreglate (*self-regulated learning*) susţin că ajustarea comportamentelor academice se desfăşoară ciclic, în trei etape: o etapă de *anticipare* (proiectarea pe plan mintal a activităţii de învăţare – scopuri şi obiective, expectanţe cu privire la eficacitate şi la rezultate), o etapă de *realizare* (dozarea eforturilor de învăţare, aplicarea şi coordonarea strategiilor) şi o etapă de *autoreflecţie* (apreciere, evaluare) care survine la sfârşitul realizării sarcinii de învăţare

(Cleary şi Zimmerman, 2004). Deşi ar părea că veriga intermediară este esențială pentru că ea presupune acțiunea propriu-zisă pentru realizarea comportamentului, ea nu reprezintă decât partea „executivă”, în timp ce prima şi ultima verigă sunt cele care asigură autoreglarea. Zimmerman şi Martinez-Pons (1986) au investigat strategiile de autoreglare a învățării la studenți şi au evidențiat, în cadrul acestora, subfuncțiile psihologice care presupun centrarea pe sine: *autoobservarea* propriilor activități, *aplicarea standardelor personale* pentru aprecierea performanței, observarea *reacțiilor personale* pentru a le putea utiliza în motivare.

*

Întrucât relația dintre conceptul de sine şi performanța şcolară nu poate fi înțeleasă în afara variabilelor motivaționale, am dezvoltat în acest capitol principalele teorii care explică modul în care cunoştințele despre sine intervin în autoreglarea comportamentelor. În prima parte am pus accentul pe teoriile care au în centrul reglării motivaționale elemente ale conceptului de sine – schemele cauzale ale succesului şi eşecului, schemele de sine şi autoeficacitatea percepută. În partea a doua, au fost analizate în cadrul modelelor teoretice prezentate mecanismele prin care structurile şi procesele sinelui influențează reglarea motivației pentru învățare şi, ca urmare, şi performanța.

Capitolul 6

Performanța școlară[1] şi reprezentările acesteia la nivelul sinelui

Şcoala este o organizație al cărei scop principal este cel de realizare a sarcinii de învățare şi de obținere a performanței. Eficiența procesului de învățământ poate fi evaluată atât la nivelul sistemului de învățământ (analiza rezultatelor şcolare ale elevilor pe diferite cicluri), cât şi la nivelul fiecărui elev în parte (analiza rezultatelor şcolare individuale). Randamentul şcolar se referă la nivelul de pregătire teoretică şi practică a elevilor şi se măsoară prin estimarea raportului dintre achiziții şi prevederile programelor şcolare (Jude, 2002; Cucoş, 2008). Chiar dacă randamentul şcolar ar trebui să fie reflectat şi de evaluarea personalității elevilor sub toate dimensiunile ei, s-a observat că

[1] Când vom face referire la performanța elevilor, vom folosi alternativ expresiile „performanță academică" şi „performanță şcolară", ca desemnând unul şi acelaşi concept. Deşi în *Dicționarul explicativ al limbii române* termenul de „academic" nu trimite la conotația atribuită lui în acest volum (cea referitoare la domeniul şcolar), el a început să fie utilizat în domeniul psihologiei, cu sensul amintit. De asemenea, în documentele oficiale ale MECT (de exemplu), dar şi în alte lucrări de psihologie şi pedagogie, sunt folosiți termenii de „performanță", „rezultat" sau „sarcină academică", în special cu referire la studenți, dar există şi tendința de extindere a lor la domeniul şcolar în general.

există o preocupare mai mare pentru evaluarea aspectelor intelectuale, concretizate în mediile şcolare, în defavoarea celor legate de alte capacităţi psihice, de calităţile profesionale şi moral-estetice, de spiritul de iniţiativă, de creativitate, interese sau aspiraţii (Bontaş, 1998). Însă, indiferent de domeniile de dezvoltare pe care se insistă mai mult în sistemul educaţional, scopul final al acestuia este de a forma competenţe în vederea obţinerii performanţei.

În pedagogia evaluării se face distincţie între competenţe şi performanţe, deşi între cele două constructe există o relaţie de interdependenţă. Competenţa reprezintă „totalitatea abilităţilor şi capacităţilor de care în principiu este capabil elevul", iar „performanţa şcolară este ceea ce elevul realizează efectiv, situaţional" (Cucoş, 2008, pp. 85-86). În psihologia educaţiei, această distincţie este mai puţin evidentă şi de multe ori competenţa se exprimă în niveluri ale performanţei, iar performanţa efectivă obţinută ne poate oferi informaţii despre gradul de dezvoltare a unei competenţe (Elliot şi Dweck, 2005). În viziunea lui Weiner (2005), competenţa nu este un dat, o structură deja existentă, ci o percepţie, o inferenţă subiectivă pe care o facem cu privire la sine sau la alţii. Această percepţie se construieşte treptat pe baza a două categorii de antecedente – capacitatea şi efortul depus – corelate cu nivelul performanţei atinse în diverse sarcini relevante.

6.1. Succesul şi insuccesul şcolar – indicatori obiectivi sau trăiri subiective ale performanţei şcolare

Preocupările pentru studierea succesului şi eşecului, ca variabile care exprimă nivelul competenţei sau al performanţei umane, poate avea la bază mai multe motive: explicarea rolului acestora în definirea identităţii, identificarea determinaţilor acestor fenomene, configurarea condiţiilor favorizante pentru

obținerea succesului sau dezvoltarea strategiilor de gestionare constructivă a eşecului (Stan , 2013). În lucrarea de față, noțiunile de succes/ eşec sau de reuşită/ nereuşită sunt abordate luând în considerare rolul lor în autoreglarea învățării, prin impactul pe care îl au la nivelul reprezentărilor sinelui.

Deşi frecvent adusă în discuție, s-ar părea totuşi că definirea noțiunii de succes şcolar nu este foarte simplă. Există mai multe accepțiuni în care termenul poate fi utilizat. În plan psihologic, eficiența procesului de învățământ constă în punerea în acord a posibilităților psihice ale elevilor cu solicitările obiective impuse de sarcinile de natură şcolară (Nicola, 2003). În aceste condiții, concordanța sau neconcordanța dintre nivelul dezvoltării psihofizice a elevului şi solicitările obiective vor desemna reuşita şi, respectiv, nereuşita şcolară (Figura nr. 6.1.). Dacă avem în vedere această definiție, un randament crescut la învățătură, concretizat în note mari, va indica succes şcolar, în timp ce notele mici vor evidenția eşec. Însă, dacă definim succesul şcolar printr-o raportare concomitentă atât la solicitările externe obiective, cât şi la posibilitățile interne, psihice ale individului, o aceeaşi performanță exprimată printr-o notă medie poate evidenția reuşită pentru un elev cu posibilități reduse şi nereuşită pentru un elev cu posibilități înalte. Prin urmare, efectele unei activități umane pot fi catalogate ca succes sau eşec, în funcție de valoarea pe care o acordă persoana rezultatelor obținute.

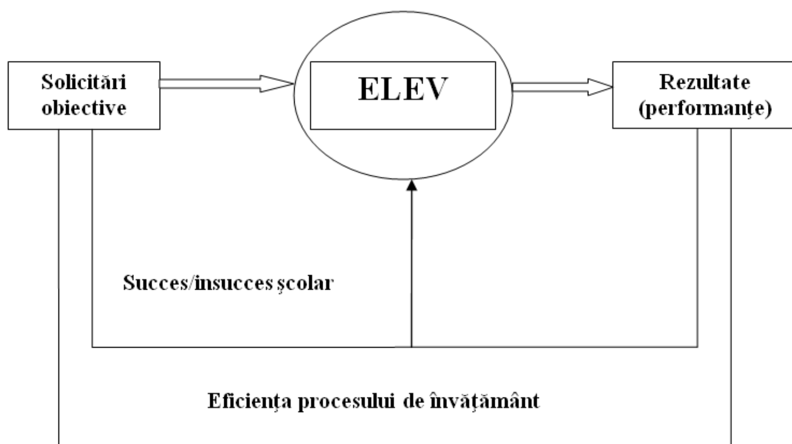


Figura nr. 6.1. Relația dintre eficiența procesului de învățământ şi succesul / insuccesul şcolar (Nicola, 2003, p. 489)

Într-un sens mai general, succesul şcolar reprezintă obținerea unui randament şcolar optim, exprimat în note situate la extrema superioară a unei scale de evaluare (de la 7 la 10 pentru sistemul de notare românesc) şi în competențe pentru activități practice, culturale, artistice şi participări la concursuri şcolare. Dar el poate fi evidențiat şi în calitățile superioare ale personalității elevilor cum ar fi capacități intelectuale elevate, aptitudini şi înclinații deosebite, spirit de inițiativă, independență, capacitate de adaptare şcolară şi socială, capacitate de autoevaluare etc. Prin opoziție, insuccesul reprezintă obținerea unui randament şcolar scăzut, exprimat prin note situate la extrema inferioară a scalei de evaluare (de la 1 la 4 în sistemul de notare românesc) sau printr-o insuficientă dezvoltare a personalității: abilități intelectuale slab dezvoltate, abateri comportamentale, lipsă de motivație, inadaptare şcolară şi socială.

Dificultățile de definire a succesului şi eşecului şcolar derivă şi din numeroasele ipostaze sub care se prezintă aceste fenomene în cadrul sistemului educativ. Luând în considerare mai multe criterii analitice, Liliana Stan (2013) propune o clasificare a ipostazelor de manifestare a succesului, în general, unele fiind aplicabile şi în cazul celui şcolar. Astfel, în funcție de numărul de persoane pentru care această variabilă se evaluează, deosebim între succesul personal, cel al unui grup sau al unei comunități. După criteriul intervalului de derulare, distingem între succesul momentan, cel de durată mare şi cel prelungit la nivelul unei etape mari de viață sau chiar pe parcursul întregii vieți. Luând în considerare numărul domeniilor de activitate implicate, deosebim între succesul secvențial sau particular (la nivelul unui domeniu particular de activitate) şi succesul global sau generalizat (care se manifestă în majoritatea domeniilor de activitate). Potrivit aceloraşi criterii pot fi clasificate şi ipostazele eşecului şcolar. De exemplu, se poate distinge între eşecul generalizat şi cel secvențial. În primul caz, este vorba despre dificultăți de adaptare a elevului la majoritatea obiectelor de învățământ, în timp ce insuccesul particular presupune probleme de adaptare doar la unele discipline. Se poate vorbi, de asemenea, de o etapă inițială a insuccesului, când apar doar rămâneri în urmă la învățătură, dar şi de o fază finală când eşecurile se generalizează şi se stabilizează, contribuind la deteriorarea sentimentului competenței. În aceste condiții, am putea afirma că eşecurile elevilor se instituie treptat şi, de aceea, unii specialişti în domeniul educațional se întreabă dacă nu cumva şcoala însăşi contribuie la semnificarea şi amplificarea acestora (Perrenoud, 1992).

Preocupările privind studiul acestor fenomene şcolare – succesul şi eşecul – s-au intensificat în ultima perioadă de timp. Condițiile economice şi sociale actuale, explozia informațională, cererea de forță de muncă din ce în ce mai calificată pun

problema adaptării elevului la diversitatea ofertei educaţionale. Solicitările externe din ce în ce mai mari necesită un efort tot mai intens de adaptare a posibilităţilor individuale şi un nivel din ce în ce mai crescut al competenţelor. În acest context, eşecul şcolar poate avea implicaţii profunde la un nivel mai extins, socio-cultural şi economic, poate deveni sursă a marginalizării sociale, cauză a limitării accesului la diverse servicii şi la o anumită bunăstare materială. Un eşec şcolar poate fi premisa unui insucces profesional, a unui statut social inferior, pentru că, adesea, în societatea actuală aprecierea valorii umane a unui copil se face prin raportare la rezultatele şcolare, considerate drept criteriu esenţial.

6.2. Factorii individuali şi contextuali ai performanţei şcolare

Sistemul social complex în care evoluează elevii exercită multiple influenţe asupra performanţelor acestora. Reuşita presupune obţinerea performanţei scontate, în acord cu obiectivele stabilite, în condiţiile acţiunii mai multor factori de natură biologică şi psihosocială. Adesea, însă, reuşita elevilor a fost pusă în relaţie cu un nivel intelectual ridicat, cu inteligenţa, fiind omişi factorii de altă natură (Monteil şi Huguet, 2002).

O coroborare a analizelor realizate de pedagogi cu rezultate ale cercetărilor psihologice asupra succesului şi eşecului, ca variabile care exprimă performanţele şcolare, a condus la identificarea determinanţilor menţionaţi de cei mai mulţi autori (Nicola, 2003; Jigău, 1998; Stan, 2013; Gherasim şi Butnaru, 2013). Figura nr. 6.2. sintetizează principalele categorii de factori determinanţi ai performanţei şcolare.

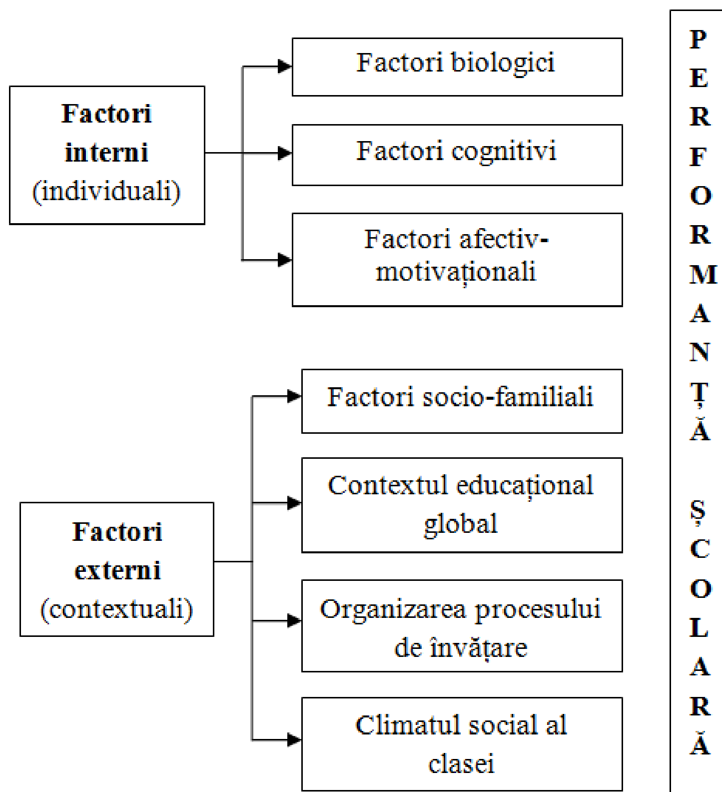


Figura nr. 6.2. Factorii determinanți ai performanței şcolare

Într-un studiu transversal efectuat pe 1571 elevi de gimnaziu şi liceu din diverse zone ale țării, Mihaela Jigău (1998) a urmărit identificarea factorilor care asigură reuşita şcolară. Ipotezele cercetării au pus în relație rezultatele şcolare cu următoarele variabile:

- *Caracteristicile individuale ale elevilor:* starea de sănătate, rangul în fratrie, nivelul dezvoltării psiho-intelectuale,

motivaţii şi interese, nivelul aspiraţiilor şcolare, atitudinea faţă de şcoală, imaginea de sine;

- *Indicatorii socio-economici şi alte caracteristici ale familiei:* mediul de provenienţă al părinţilor, nivelul de instruire, profesia părinţilor, starea materială şi dimensiunile familiei, climatul afectiv din familie etc.;
- *Grupul şcolar şi grupul de prieteni:* atitudinea faţă de grupul şcolar, activităţile desfăşurate în timpul liber, interesul acordat instruirii de către colegi, relaţiile cu colegii;
- *Factorii şcolari:* criteriile de eficacitate şi calificare a profesorilor, relaţia profesor-elev, calitatea echipamentelor şi a materialelor didactice etc.

Rezultatele obţinute confirmă ipoteza că *nivelul dezvoltării psiho-intelectuale* reprezintă unul dintre factorii esenţiali ai performanţelor şcolare. S-a observat însă o dependenţă mai mare a rezultatelor şcolare de nivelul dezvoltării intelectuale la elevii din gimnaziu faţă de cei de liceu. Explicaţia acestor diferenţe ar putea fi aceea că la elevii de liceu apar interesele pentru anumite discipline, altele fiind neglijate, sau se dezvoltă mai multe interese extraşcolare. Astfel, deşi unii elevi de liceu au un potenţial intelectual ridicat, nu obţin rezultate bune la toate disciplinele. Cu toate că este un factor important pentru obţinerea performanţei academice, nivelul de dezvoltare intelectuală trebuie corelat cu alte variabile – motivaţii, aspiraţii, interese.

Investigarea *sferei motivaţionale* în această cercetare a pus în evidenţă corelaţii semnificative între variabilele specifice acesteia şi nivelul de instrucţie al părinţilor, statutul lor şi condiţiile de studiu pe care aceştia le oferă copiilor. Aşa cum era de aşteptat, nivelul de aspiraţie, ca motivaţie superioară, influenţează semnificativ activitatea şi rezultatelor şcolare. O ultimă variabilă din categoria caracteristicilor individuale este *imaginea de sine*, operaţionalizată prin autoevaluări globale şi prin gradul de încredere al elevului în reuşita sa la un concurs de admitere, în

succesul său profesional şi social viitor. În general, răspunsurile obținute la diverşi itemi privind încrederea elevilor în succesul lor la examene sau în viitor sunt dispersate. Certitudinea reuşitei a apărut şi la elevii cu performanțe scăzute. Un număr mare dintre aceştia s-au apreciat ca având rezultate şcolare ridicate sau medii (65%) şi, de asemenea, au manifestat încredere în succesul lor profesional. Explicația autoevaluărilor pozitive poate fi găsită în tendința oamenilor de a se autofavoriza pentru a păstra o imagine de sine favorabilă şi în faptul că elevii cu performanțe mici pot avea un nivel de aspirație mai scăzut, astfel că nu apare o discrepanță mare între posibilitățile lor şi ceea ce ei ar dori să devină.

Un clasament privind relevanța influențelor individuale subiective asupra rezultatelor şcolare, realizat în aceeaşi cercetare, a plasat pe locul întâi *imaginea de sine*, pe locul doi *importanța acordată instruirii* şi pe locul al treilea *atitudinea față de şcoală şi nivelul aspirațiilor şcolare* (Jigău, 1998).

Într-o lucrare recent apărută la noi în țară au fost abordați teoretic şi empiric principalii factori individuali şi contextuali ai performanței academice şi ai stărilor afective la adolescenții români (Gherasim şi Butnaru, 2013). Autoarele au realizat o serie de cercetări empirice pe 1614 elevi de gimnaziu şi liceu din diverse regiuni ale țării, pornind de la două perspective teoretice: modelul lipsei de speranță învățată pentru explicarea rezultatelor şcolare, care analizează mecanismele de producere a deficitelor la nivel cognitiv, motivațional şi afectiv, şi perspectiva ecologică, care pune accent pe influențele reciproce dintre persoană şi contextul dezvoltării sale. În acord cu primul model, au fost analizate efectele principalelor categorii de factori individuali, considerați de risc pentru evoluția realizărilor şcolare ale elevilor: performanțele şcolare scăzute, strategiile de învățare deficitare, stima de sine scăzută şi stările afective negative (legate de autoeficacitatea percepută, teoriile implicite

ale inteligenței etc.). Dintre factorii contextuali cu rol în autoreglarea motivațională şi a performanțelor au fost investigați suportul parental şi suportul primit din partea clasei.

Rezultatele acestor cercetări au evidențiat efectele directe ale mai multor factori individuali specifici asupra rezultatelor şcolare şi a stărilor afective ale adolescenților: stilul atributiv, atribuirea efortului, teoriile implicite ale inteligenței, orientarea scopurilor de învățare şi orientarea motivațională. Suportul parental perceput, cel oferit de profesori şi cel venit din partea colegilor sunt variabile contextuale care au avut atât efecte directe semnificative, cât şi efecte de interacțiune asupra performanțelor elevilor. Dintre efectele de interacțiune semnificative sunt menționate: efectul de interacțiune dintre teoriile implicite ale inteligenței şi scopurile de învățare, dintre stilul atributiv optimist vs. depresiv şi suportul parental, dintre atribuirea efortului şi perceperea suportului sau dintre orientarea motivațională şi perceperea suportului. Dintre variabilele motivaționale măsurate în aceste cercetări, variabila *orientarea scopurilor de învățare* a avut efecte asupra competenței percepute a elevilor.

În demersul teoretic şi empiric al acestei lucrări, atenția noastră s-a focalizat pe factorii psihologici non-intelectuali şi dintre ei pe reprezentările sinelui (specifice şi generale) şi pe influența acestora asupra motivației şi performanței academice.

6.3. Standardele şi rolul lor în autoevaluare

Autoreflecția asupra realizării unei sarcini îi oferă persoanei informații despre abilitățile sale, despre progresele înregistrate sau despre eficiența metodelor şi tehnicilor alese. Însă fiecare om selectează, evaluează şi interpretează experiențele personale şi sociale în mod diferit, astfel că aceleaşi performanțe sau feedback-uri conduc la judecăți autoevaluative diferite. Aceste diferențe de interpretare cognitivă a realizărilor personale pot fi

explicate prin raportarea subiectului la scopurile, obiectivele sau standardele fixate. William James (1890) considera că trăirile afective produse de autoevaluarea persoanei depind de raportul dintre rezultatele obținute şi exigențele pe care le are aceasta cu privire la sine. Diferențele care există între standardele oamenilor explică de ce aceeaşi performanță produce stări afective diferite: unii se simt mulțumiți pentru că rezultatele corespund standardelor personale, în timp ce alții trăiesc dezamăgirea, pentru că pretențiile lor sunt superioare performanțelor atinse. Angajarea şi perseverența în realizarea activităților umane la un anumit nivel de performanță depind de standardele unei persoane. Dar de unde provin aceste standarde utilizate în autoevaluare? Experiențele legate de performanțele proprii, normele şi valorile culturale interiorizate, raportarea la grupurile de referință sau la persoane semnificative sunt surse care stau la baza stabilirii unui referențial (Higgins *et al.*, 1986).

6.3.1. Niveluri de structurare a standardelor de autoevaluare

Pentru a înțelege rolul diferitelor tipuri de standarde în autoevaluare, acestea au fost grupate de cercetători în trei mari categorii: (1) repere factuale, (2) standarde dobândite şi (3) repere imaginate (Higgins *et al.*, 1986). În prima categorie, sunt incluse standarde cu un grad mai mare sau mai mic de obiectivitate, provenite de la următoarele surse:

- categoriile sociale – standardele de referință de la acest nivel reprezintă o medie a performanțelor sau atributelor membrilor unui grup sau categorii (de exemplu, statutul economic, prestigiul profesional);
- persoanele semnificative – reperele corespunzătoare acestei surse sunt performanțe sau atribute ale unor persoane relevante pentru comparare socială sau semnificative din punct de vedere afectiv (de exemplu, standard de frumusețe, standard de inteligență);

- biografia proprie – reperele autobiografice sunt reprezentate fie de o performanță din trecutul recent sau îndepărtat al persoanei, fie de o medie a mai multor performanțe anterioare (de exemplu, standard de fericire, standard de eficacitate);
- anumite contexte sociale: reperele de acest tip apar atunci când anumite evenimente ale unui context devin relevante pentru persoană (de exemplu, în situația de inducere a unei comparații sociale).

Cea de-a două categorie de standarde include criteriile de excelență sau de acceptabilitate. Spre deosebire de prima categorie, care cuprinde standarde sociale, cele dobândite sunt standarde personale, cu rol esențial în autoreglarea comportamentelor. Teoria discrepanței eurilor[2] (*self-discrepancy theory*) propune un cadru de analiză a standardelor personale, luând în considerare două dimensiuni: domeniile eului (actual, ideal, datorat) şi punctul de vedere cu privire la sine (punctul de vedere propriu cu privire la sine şi punctul de vedere al altcuiva cu privire la sine) (Higgins *et al.*, 1986). Eul actual se referă la atributele şi performanțele prezente ale unei persoane. Eul ideal (*ideal self*) include reprezentările mintale ale atributelor şi performanțelor pe care o persoană şi le-ar dori ea însăşi pentru sine sau altcineva ar dori ca ea să le aibă. Eul datorat (*ought self*) se referă la reprezentarea mintală a atributelor şi performanțelor

[2] Vom traduce în acest context termenul de *self* cu cel de *eu* şi nu cu cel de *sine*, deoarece se face referire la posibile euri, termenul fiind folosit şi la plural. În plus, prezentarea fațetelor motivaționale descrise de Breckler şi Greenwald (1986) aduce în discuție conceptul de *ego-involvement* (implicarea eului) şi de *ego-task* (sarcină care implică eul). Prin urmare, pentru contextul teoretic descris, termenul *eu* ni s-a părut mai adecvat pentru o exprimare corectă în limba română.

pe care o persoană crede că ar trebui să le posede sau să le atingă. Discrepanțele dintre domeniile eului şi modul în care acestea sunt trăite de subiect indică standardele pe care le are şi nivelul de atingere a acestora. Astfel, o discrepanță mare între atributele şi performanțele actuale şi eul ideal, aşa cum este văzut de subiectul însuşi, denotă un standard ridicat dorit, a cărui neîndeplinire produce insatisfacție şi dezamăgire. Aceeaşi discrepanță, văzută din perspectiva altcuiva, evidențiază un standard ridicat dorit de alții din exterior, iar neîndeplinirea lui de către subiect produce ruşine. Discrepanța mare dintre eul actual şi cel datorat, ca standard propriu, produce sentimente de vinovăție şi neajutorare, în timp ce discrepanța dintre eul actual şi eul datorat, ca standard impus din exterior, produce anxietate şi nesiguranță. Prin urmare, cunoaşterea şi restructurarea standardelor este importantă, întrucât discrepanțele permanente dintre acestea şi performanțe pot conduce, după cum am precizat, la stări afective negative.

Orice evaluare a performanței într-o sarcină dată este şi o evaluare a propriei persoane, care implică anumite dimensiuni ale eului. Angajarea şi susținerea energetică a activității desfăşurate este în relație cu standardele la care se raportează subiectul în momentul activării acestor dimensiuni. Breckler şi Greenwald (1986) au identificat patru fațete motivaționale ale eului a căror dezvoltare ontogenetică respectă ordinea etapelor prezentate mai jos, dar care pot şi coexista în cadrul aceluiaşi stadiu.

- *Eul difuz*. Acesta orientează şi susține energetic acele activități care-i permit persoanei obținerea plăcerii. Este vorba de o motivație hedonistă prezentă mai ales în primul an al ontogenezei, când acțiunile întreprinse de copil sunt ghidate de căutarea plăcerii şi evitarea neplăcerii. În acest stadiu, „standardul de evaluare” este unul neconştientizat şi acționează în mod instinctiv.

- *Eul public*. Implicarea acestei dimensiuni motivaționale presupune o autoevaluare prin raportare la standarde exterioare persoanei. Comportamentele sunt orientate de dorința de a obține aprobarea celorlalți semnificativi pentru subiect. Adesea, autoreglarea determinată de eul public devine o conformare din complezență, fără o identificare a subiectului cu normele celuilalt care-i serveşte ca standard. Motivația izvorâtă din această dimensiune este specifică perioadei preşcolare şi şcolare mici, dar ea rămâne prezentă în ponderi variate şi mai târziu, alături de celelalte surse motivaționale.
- *Eul privat*. Autoevaluarea prin raportarea la această fațetă implică standarde interne, principii şi valori personale, care ghidează alegerea şi susțin comportamentele adoptate. Motivația care decurge de aici este legată de nevoia de realizare individuală.
- *Eul colectiv*. Dezvoltarea acestei dimensiuni a personalității implică interiorizarea standardelor unor grupuri de referință. Acțiunile şi comportamentele persoanei sunt orientate de dorința de a corespunde normelor şi rolurilor cerute de grupuri semnificative. Motivația publică este diferită de motivația furnizată de dimensiunea colectivă a eului: în cazul motivației publice, subiectul doreşte să obțină aprobarea unei persoane semnificative (de obicei cea care poate recompensa sau întări un comportament), dar nu se identifică şi cu normele acesteia. În cazul motivației colective, comportamentele sunt ghidate de normele interiorizate ale grupului, iar scopul urmărit este unul comun.

Implicarea eului în realizarea unei sarcini reprezintă un important factor motivațional. Sarcinile cu relevanță personală sunt mai motivante decât cele care nu-l privesc direct pe subiect sau care nu-l pun în valoare. De asemenea, angajarea în activitățile care corespund intereselor şi idealurilor personale

este mai puternică. Însă o valoare de referință care implică structurile eului (de exemplu, un standard sau un obiectiv) are un grad mare de generalitate și nu va interveni în autoreglare dacă nu sunt îndeplinite mai întâi obiectivele de ordin inferior (Sava, 2003). Stabilirea și atingerea obiectivelor apropiate și specifice, subordonate unui obiectiv mai general și îndepărtat, reprezintă o condiție a dezvoltării competențelor autoreglatoare. Astfel, dezvoltarea motivației de realizare despre care vorbea McClelland (1987) depinde de gradul în care sarcinile specifice oferite copilului spre rezolvare contribuie la dezvoltarea și activarea dimensiunilor eului său.

6.3.2. Dinamica standardelor de autoevaluare

Rolul reprezentărilor de sine în explicarea dinamicii motivaționale demonstrează complexitatea și diversitatea tipurilor de motive care orientează, susțin și autoreglează conduita umană. Fiecare perioadă de vârstă are specificul său motivațional și, în funcție de circumstanțe, pot intra în acțiune anumite fațete motivaționale ale personalității. De asemenea, comportamentele orientate spre atingerea unui obiectiv pot fi motivate în același timp de activarea tuturor dimensiunilor descrise mai sus. De exemplu, un elev din ciclul gimnazial poate depune efort susținut pentru faza națională a olimpiadei de matematică din mai multe motive: pentru că părinții i-au promis o vacanță în străinătate, pentru că vrea să atingă nivelul propriu de exigență sau pentru că rezultatele sale bune vor situa clasa din care face parte printre primele din școală.

Inițierea unor programe de dezvoltare a competențelor de autoreglare a învățării trebuie să se centreze și pe orientarea elevilor în stabilirea standardelor, în special a celor personale și colective. Autoevaluarea procesului și produselor învățării, ca verigă a autoreglării, conștientizează elevul asupra capacităților sale, asupra stilului personal, asupra strategiilor adoptate și a

progreselor înregistrate (Paris şi Paris, 2001). Astfel, includerea autoevaluărilor în activitățile de predare-învățare ale profesorilor dă posibilitatea elevilor să revizuiască standardele şi să aloce efort în mod corespunzător.

Procesul autoreglării permite stabilirea şi atingerea scopurilor, dar şi depăşirea acestora. Standardele fixate sunt dinamice; ele se pot modifica în decursul timpului în funcție de feedback-urile primite şi de noile comportamente adoptate. Un elev care are ca standard obținerea notei 7 ar putea să-şi adapteze activitățile de învățare pentru a atinge acest standard. Însă, odată ajuns la această performanță, el poate să ridice nivelul de aspirație care va reprezenta o nouă valoare de comparație. Alteori, procesul de autoreglare a învățării devine deficitar, conducând la diminuarea standardelor. Obstacolele întâlnite, asociate cu expectanțe negative privind posibilitățile de reuşită, duc la abandonarea activității, la lipsă de implicare în atingerea obiectivului de învățare. Un copil poate avea la intrarea în şcoală un standard ridicat, dar eşecurile şi feedback-urile nefavorabile pot conduce la generalizarea unui referențial mai coborât ca valoare.

Intensitatea motivației şcolare depinde de nivelul standardelor, dar şi de autoevaluarea corectă şi realistă a copilului. Un standard înalt, în condițiile unor percepții negative a capacităților personale, poate produce anxietate şi demobilizare. Dimpotrivă, un standard scăzut la persoanele care dispun de capacități înalte produce submotivare. Iată, deci, că autocunoaşterea reprezintă un alt factor implicat în dinamica motivațională. Cercetătorii au evidențiat funcțiile cu potențial motivator, atribuite conceptului de sine: furnizează individului un sens al identității şi continuității sale, oferă un sens pentru comportamentele trecute şi este un reglator al conduitelor ce vor fi adoptate (Cantor *et al.*, 1986). Astfel, oamenii îşi construiesc o imagine despre ceea ce sunt, despre preferințele şi valorile lor,

despre potențialul de care dispun, despre eșecurile și succesele pe care le-au avut, despre planurile și scopurile viitoare. Toate aceste cunoștințe despre sine orientează și reglează comportamentele lor viitoare, ale căror consecințe vor influența la rândul lor autoevaluarea sinelui.

6.4. Abordarea eficienței școlare prin raportare la reprezentările sinelui

Imaginile despre sine sunt construite ca ansambluri de valori, ceea ce înseamnă că toate caracteristicile prin care se definește persoana sunt resimțite de aceasta ca fiind dezirabile sau indezirabile în diverse grade. Sentimentul de a fi valoare dă sistemului nostru de personalitate coerență și permanență. Ce se întâmplă însă când ne confruntăm cu multiple eșecuri, când performanța noastră în diverse domenii nu este cea dorită? Ne mai simțim valoroși? Sentimentul continuității, al coerenței și al valorii personale nu se poate menține în lipsa unor mecanisme de reglare. Pentru practica educațională este important să înțelegem reacțiile diferite ale elevilor față de eșecuri similare sau nemulțumirea unora față de o performanță considerată un real succes de către alții. Un mecanism important de reglare a sentimentelor cu privire la sine este nivelul de exigență sau standardele despre care tocmai am menționat. Eșecul sau succesul este trăit în mod diferit de diverse persoane, în funcție de criteriile pe care le folosește pentru aprecierea acestor fenomene. Roger Perron (1991) prezintă trei tipuri de criterii pe care le utilizează oamenii pentru a aprecia reușita sau eșecul într-o acțiune:

- Criterii realiste fixate în funcție de natura sarcinii sau situației;
- Criterii fondate pe compararea interindividuală (cu o altă persoană, cu o categorie, cu ansamblul oamenilor);

- Criterii legate de un sentiment mai intim, prin referinţă la o imagine de sine ideală.

6.5. Reacţii afective şi comportamentale faţă de rezultatele şcolare

Etichetarea elevilor în „buni" şi „răi" se realizează adesea în funcţie de performanţele obţinute de aceştia la şcoală. Dacă rezultatele şcolare slabe sunt îngrijorătoare pentru dezvoltarea ulterioară a elevului, pentru reuşita sa la examene sau în activitatea profesională de mai târziu, eticheta de *elev rău* este la fel de gravă pentru cristalizarea sentimentului de valoare personală. Marginalizarea pe care o creează stigmatizarea poate avea repercusiuni importante asupra personalităţii copilului, asupra stării sale de bine şi asupra integrării sociale. Dacă elevul cu performanţe slabe asociază aceste rezultate cu lipsa de valoare, acesta ar putea fi un handicap serios pentru integrarea sa ulterioară într-o societate în care competiţia, competenţele şi inteligenţa sunt puternic valorizate (Compas, 1991).

Reprezentările performanţelor obţinute în sarcinile academice sunt stocate la nivelul memoriei autobiografice şi se pot constitui în scheme de sine ale succesului sau eşecului (Martinot, 1995). Dacă generalizarea unor reprezentări ale reuşitei şcolare este benefică pentru motivarea comportamentelor viitoare, schema eşecului are efecte negative asupra stimei de sine şi a autoeficacităţii percepute şi, prin urmare, asupra motivaţiei şi performanţei academice. Din fericire, cercetările privind schemele de sine şcolare (Monteil şi Martinot, 1995, 1996, *apud* Monteil şi Huguet, 2002) au evidenţiat structuri cognitive bine definite ale succesului la elevi, dar nu şi scheme ale eşecului, rezultate ce pot fi explicate prin tendinţa de a menţine un nivel satisfăcător al stimei de sine. Însă expectanţele negative pe care le au elevii cu insucces cu privire la reuşită îi determină să evite angajarea în

activitățile școlare. Pentru a se putea totuși valoriza global, ei vor căuta situații extrașcolare care să le permită afirmarea și menținerea unei autoevaluări acceptabile.

Într-un studiu care a analizat relația dintre reprezentările sinelui și performanțele școlare, au fost identificate o serie de strategii de menținere a stimei de sine la elevii cu eșec (Curelaru, 2002). Rezultatele au arătat că nivelul stimei de sine la această categorie de elevi a fost acceptabil, în pofida performanțelor școlare scăzute. Analiza atribuirilor cauzale ale eșecurilor proprii, dar și ale succeselor elevilor buni a evidențiat o serie de distorsiuni care pot fi considerate strategii de menținere a unei stime de sine pozitive. Afirmațiile elevilor cu eșec despre cauzele succesului colegilor lor se referă predominant la factorii interni instabili (efortul). Se constată între atribuirile realizate o supra-licitare a factorului memorie față de factorul inteligență, ceea ce indică tendința grupului cu eșec de a-i defavoriza pe cei cu succes. Multe dintre cauzele externe invocate au o conotație negativă și explică tendința elevilor cu eșec de a-și menține o identitate oarecum pozitivă în compararea intergrupuri. Astfel, în opinia acestora, colegii lor au rezultate școlare bune pentru că: „sunt obligați de părinți", „au timp liber", „nu au altă ocupație", „sunt terorizați de părinți", „stau tot timpul în casă", „nu se distrează", „au relații cu unii profesori" etc. Elevii cu eșec își atribuie propria situație școlară în egală măsură factorilor interni (stabili și instabili) și factorilor externi și încearcă să compenseze explicațiile care îi defavorizează (de exemplu, „nu înțeleg", „mi-e lene", „nu vreau", „nu am inițiativă") cu alte afirmații care îi absolvă de responsabilitate (de exemplu, „nu-mi plac profii", „nu am fost motivat") sau cu explicații care evocă preocupările lor pentru alte domenii din afara școlii (de exemplu, „muncesc în gospodărie", „am alte ocupații", „sunt pasionat de mașini").

Reacțiile profesorilor față de performanțele elevilor reprezintă un factor în plus de influențare a comportamentelor acestora din

urmă în clasă. Un studiu citat de Compas (1991) în legătură cu părerea unor profesori despre eşecul elevilor arată că aceştia nu incriminează în nici un fel instituţia şcolară şi că pun rezultatele slabe aproape exclusiv pe seama elevului, considerat responsabil de dificultăţile sale (lipsa mijloacelor intelectuale sau o personalitate inadecvată muncii şcolare). Între reprezentările sinelui şi conduitele de eşec există o strânsă legătură. O lipsă de încredere în sine determină nereuşită. Profesorul judecă nefavorabil elevul. Ca urmare, devalorizarea sinelui va fi şi mai mare din partea elevului, iar reuşita sa şi mai mică. La elevii cu rezultate şcolare scăzute, eşecul şcolar se traduce prin neputinţa acestora de a face faţa sarcinilor şcolare, ceea ce aduce critici din partea profesorilor şi părinţilor cu atingerea stimei de sine. A nu reuşi înseamnă a nu fi inteligent, a nu fi capabil. Aceste caracteristici negative afectează încrederea în propriile capacităţi. Sentimentul de lipsă de valoare dezvoltă motivaţia de evitare a sarcinilor care ar putea dovedi incompetenţa elevului aflat în situaţie de eşec. Ulterior, lipsa de angajare în sarcina de învăţare, lipsa de perseverenţă şi efort susţinut se vor reflecta direct în performanţa academică.

*

În acest capitol am definit performanţa academică din perspectivă psihopedagogică şi am descris factorii determinanţi ai acesteia, insistând pe cei care se leagă de reprezentările sinelui. Noţiunile de succes şi eşec şcolar reprezintă aspecte ale performanţei care au făcut obiectul numeroaselor studii realizate în domeniul psihologiei educaţionale, atribuirile cauzale ale acestor două fenomene având un rol important în determinarea performanţelor ulterioare ale elevilor. Din perspectiva psihologilor francezi, cele două fenomene merită eforturile de cercetare, nu numai pentru a identifica factorii care le determină sau le favorizează, ci mai ales pentru că, dincolo de calitatea lor de

indicatori ai nivelului de performanță, ele devin etichete interiorizate la nivelul memoriei autobiografice, reprezentări de sine stabile (Perron, 1991; Martinot, 1995; Monteil și Huguet, 2002). De aceea a fost subliniată necesitatea de a identifica reacțiile afective și comportamentale ale elevilor față de rezultatele școlare.

Abordarea standardelor, ca verigă în cadrul ciclului autoreglator al comportamentului, a urmărit evidențierea relației reciproce dintre autoevaluarea performanței și autoevaluarea sinelui, în cadrul dinamicii referențialelor personale. Așa cum am constatat pe baza teoriilor prezentate, performanțele unei persoane nu sunt evaluate în mod absolut, ci prin raportare la standardele de autoevaluare care, la rândul lor, se revizuiesc în funcție de primele. Au fost analizați, de asemenea, și factorii externi care contribuie la construirea standardelor personale.

Capitolul 7

Direcții de cercetare a sinelui multidimensional în domeniul psihologiei educației

Preocupările recente pentru studierea sinelui şi a efectelor sale în domeniul psihologiei educației se leagă de dezvoltarea, începând cu anii '80, a unei perspective sociocognitive de abordare a motivației şcolare. În acest context, locul stimei de sine, ca variabilă predominant afectivă cu rol în reglarea motivațională, a fost preluat de conceptul de sine multidimensional şi de autoeficacitatea percepută, ca variabile predominant cognitive. Nevoia de a dezvolta percepții de sine specifice, cu efecte benefice pentru adaptarea elevilor, cerea mai mult decât investigarea şi ameliorarea unei stime de sine generale, aşa cum s-a întâmplat în perioada anilor '60 şi '70, când au predominat abordările umaniste. Multe dintre cercetările care au avut ca scop investigarea efectelor stimei de sine şi a conceptului de sine unidimensional asupra realizărilor şcolare s-au dovedit lipsite de aplicabilitate practică. Roy Baumeister şi colaboratorii săi au susținut că ameliorarea stimei de sine nu se soldează cu creşterea performanțelor, a succeselor interpersonale şi cu eliminarea comportamentelor indezirabile şi că nu ar trebui să se supraestimeze efectele cauzale ale acestei variabile psihologice (Baumeister *et al.*, 2003). Pe baza studiilor corelaționale dintre stima de sine şi diverse evaluări ale comportamentelor şi performanțelor şcolare, autorii citați concluzionează că, deşi există o

corelaţie semnificativă statistic între aceste variabile, ea este slabă.

Referindu-se la relaţia dintre diverse corelate ale sinelui şi performanţa şcolară, Ruth Wylie (1979) a analizat dificultăţile teoretice şi metodologice pe care le implică abordarea acesteia. Opinia generală a celor mai mulţi autori este că există o corelaţie pozitivă moderată între conceptul de sine general şi performanţă. Studiile metaanalitice realizate au evidenţiat rezultate inconsistente ale numeroaselor cercetări care au pus în relaţie evaluările sinelui cu diverse variabile referitoare la realizarea academică (Hattie, 1992). Hansford şi Hattie (1982) au realizat o metaanaliză pe 128 de cercetări şi au identificat 1136 de coeficienţi de corelaţie între diverse evaluări ale sinelui (conceptul de sine global, stima de sine, conceptul de sine referitor la capacitate, imaginea de sine, acceptarea de sine etc.) şi măsuri diferite ale realizării şcolare (media rezultatelor şcolare, performanţa verbală, performanţa matematică, performanţa în domeniul ştiinţe etc.). Rezultatele metaanalizei au indicat mari variaţii ale corelaţiilor dintre cele două categorii de variabile luate în discuţie, cuprinse între (-) 0,77 şi (+) 0,96, cu o medie de 0,21. Distribuţia coeficienţilor de corelaţie indică o predominanţă a valorilor pozitive (944 corelaţii au fost pozitive, 170 au fost negative şi 22 au avut valoarea 0). Variaţia rezultatelor obţinute în studiile analizate a depins de o serie de factori, cum ar fi validitatea constructelor măsurate, denumirea acestora şi tipul de instrument utilizat, vârsta, statusul socioeconomic sau capacitatea subiecţilor. De exemplu, pentru studiile care au utilizat constructele *concept de sine global* şi *stimă de sine*, media corelaţiilor lor cu rezultatele şcolare a fost moderată (0,18 şi, respectiv, 0,22), iar variaţia coeficienţilor a fost mică. Comparaţia rezultatelor din aceste studii cu valoarea medie a corelaţiei din cercetările care au măsurat *conceptul de sine referitor la capacitate* a evidenţiat o creştere a ei la 0,42. Dacă din analiză se exclud

cercetările care au utilizat cele trei constructe menţionate (conceptul de sine global, stima de sine şi conceptul de sine privind capacitatea), distribuţia coeficienţilor de corelaţie creşte (între -0,14 şi 0,53) din cauza diferenţelor mari existente între variabilele autodescriptive studiate.

În concluzie, având în vedere diversitatea aspectelor implicate în studierea relaţiei dintre variabilele sinelui şi cele care descriu realizarea şcolară, circumscrierea cercetării unei anumite teorii este absolut necesară. Aşa cum am constatat şi din metaanaliza prezentată (Hansford şi Hattie, 1982), conceptul de sine general şi stima de sine nu prezintă o asociere puternică cu performanţele şcolare. Dar această slabă corelaţie nu înseamnă că reprezentările persoanei cu privire la sine nu au legătură cu reglarea activităţilor şi performanţelor sale, ci mai curând este vorba de impreciziile metodologice ale cercetărilor. De exemplu, performanţa şcolară scăzută a unui elev se poate asocia cu o stimă de sine globală ridicată, din cauză că cea din urmă este menţinută prin diminuarea importanţei domeniului academic şi valorizarea altor domenii din afara acestuia. Dacă ar fi fost măsurată stima de sine şcolară şi nu cea globală, rezultatele ar fi fost diferite. Prin urmare, pentru a studia efectele sinelui în autoreglarea acţiunilor şi performanţelor este necesară o abordare mai specifică a dimensiunilor sale şi o centrare mai mare pe reprezentarea cognitivă a capabilităţilor subiectului (Pajares şi Schunk, 2002). Pornind de la aceste constatări, în ultimele trei decenii s-au dezvoltat două direcţii mari de cercetare a sinelui în raport cu realizările şcolare: cercetările fundamentate pe teoriile multidimensionale ale conceptului de sine (Shavelson *et al.*, 1976, Marsh şi Shavelson, 1985; Marsh, 1990a) şi cele care au la bază teoria autoeficacităţii (Bandura, 1977).

7.1. Cercetări ale conceptului de sine în domeniul educațional

După elaborarea modelelor multidimensionale ale conceptului de sine (CS)[1] (Shavelson *et al.*, 1976; Marsh şi Shavelson, 1985), cercetările s-au orientat pe două direcții: una care a avut ca scop validarea empirică a conceptului de sine academic şi una care s-a centrat pe analiza sensului cauzalității în relația concept de sine – performanța academică.

7.1.1. Studii de validare a conceptului de sine academic

Aşa cum am prezentat în capitolul al treilea al lucrării, destinat prezentării conceptului de sine academic, cercetările empirice din cadrul primei direcții au analizat validitatea constructului pe o diversitate de subiecți, selectați în funcție de vârstă, gen, cultură etc. În aceste studii, performanța şcolară a fost utilizată adesea drept criteriu pentru validarea externă a CS academic şi de aceea relația dintre aceste două variabile a constituit unul dintre obiectivele principale ale cercetărilor. Marsh (1993b) a inventariat o serie de cercetări care au demonstrat corelația puternică a performanței şcolare cu dimensiunea academică a CS, dar nu şi cu cea non-academică sau cu CS global (a se vedea Marsh *et al.*, 1988; Hansford şi Hattie, 1982; Shavelson şi Bolus, 1982; Marsh, 1990b).

Revizuirea şi verificarea prin analize factoriale confirmatorii a modelului inițial (Marsh şi Shavelson, 1985) au condus la distingerea mai multor dimensiuni în cadrul CS academic, care pot fi puse în legătură cu disciplinele şcolare. Scorul global al CS academic este rezultanta ponderilor diferite pe care le au dimensiunile specifice obiectelor de studiu. Astfel, Marsh a

[1] Pentru a evita repetiția supărătoare, dar necesară, a termenului *concept de sine*, vom utiliza în text abrevierea acestuia, CS.

analizat relația dintre dimensiunile corespunzătoare celor 15 discipline şcolare şi CS academic global şi a găsit că dimensiunile care se referă la disciplinele din *core curriculum* corelează mai puternic cu măsura globală a CS academic[2].

În manualul SDQ I, Marsh a analizat rezultatele a 11 studii care au abordat relația dintre CS academic şi performanțele şcolare ale preadolescenților. Pe baza acestor rezultate au fost emise câteva idei care susțin structura multidimensională a CS academic şi corespondența dintre dimensiunile sale specifice şi performanța şcolară măsurată (Marsh, 1993b):

- Există o corelație nesemnificativă sau chiar negativă între rezultatele şcolare şi cele patru domenii extraşcolare ale CS (a se vedea CS non-academic din modelul lui Marsh, descris în capitolul al treilea).
- Performanța verbală corelează semnificativ cu CS referitor la citire (0,39), dar mai slab cu CS academic global (0,21) şi nesemnificativ cu cel referitor la matematică (0,04);
- Performanța la matematică este corelată mai puternic cu CS matematic (0,33), mai puțin corelată cu cel global (0,26) şi foarte slab cu cel referitor la citire (0,10).

În alte cercetări, corelațiile descrise mai sus au fost chiar mai relevante pentru validarea unor componente specifice ale CS. Astfel, într-un studiu realizat de Marsh şi O'Neill (1984) la elevii de liceu, performanța matematică a corelat semnificativ cu CS matematic (0,58), cu CS academic general (0,27) şi nesemnificativ cu CS verbal (0,11). Cum era de aşteptat, performanța verbală a corelat semnificativ cu CS verbal (0,42), apoi cu CS academic

---

[2] 9 discipline au fost considerate de către personalul didactic ca fiind de bază (de exemplu, matematica, engleza, istoria, ştiințe), în timp ce 6 au fost considerate ca nefăcând parte din *core curriculum* (de exemplu, muzica, educația fizică).

general (0,24) şi în cele din urmă cu CS matematic (0,19). Nici una dintre performanţele şcolare măsurate nu a corelat semnificativ cu scorurile obţinute la dimensiunile non-academice ale CS. Corelaţia rezultatelor şcolare cu scorul obţinut pentru CS global a fost de asemenea nesemnificativă şi aproape de zero (0,02 în cazul performanţei matematice şi 0,06 pentru performanţa verbală).

7.1.2. Relaţia dintre conceptul de sine academic şi performanţa şcolară

Aşa cum am precizat anterior, există un consens al cercetătorilor cu privire la corelaţia dintre performanţa elevilor (la diverse discipline şcolare) şi CS academic. În general, această corelaţie variază în funcţie de gradul de corespondenţă dintre nivelurile de generalitate ale dimensiunilor CS şi ale domeniilor de performanţă măsurate. Însă asocierea semnificativă dintre CS academic şi performanţa academică nu ne oferă informaţii despre cauzalitate şi nici despre primatul cauzal al uneia dintre variabile. Răspunsurile oferite de cercetători la întrebarea legată de direcţia relaţiei cauzale sunt importante pentru practica educaţională. Dacă se constată în această relaţie predominanţa cauzală a CS academic, ameliorarea lui va conduce la creşterea ulterioară a performanţelor. Dimpotrivă, dacă în această relaţie primează efectele produse de performanţele anterioare asupra CS academic, atunci stimularea obţinerii succeselor şcolare va contribui la dezvoltarea unor percepţii de sine pozitive. Pentru a clarifica direcţia cauzalităţii într-o relaţie de asociere a două variabile este necesară utilizarea a trei criterii: identificarea unei covariaţii între cele două variabile, analiza precedenţei temporale a unei variabile în raport cu cealaltă şi eliminarea altor variabile care ar putea explica efectele constatate (Hattie, 1992).

Rezultatele cercetărilor din domeniu conduc spre conturarea a trei modele explicative ale acestei relaţii: *un model al dezvoltării*

conceptului de sine care susține predominanța CS academic în determinarea performanței, *un model al dezvoltării abilităților* care susține dominanța cauzală a performanței în determinarea CS academic şi *un model al efectelor reciproce* sau al cauzalității bidirecționale. Dacă se admite dominanța cauzală a CS academic, atunci dezvoltarea aspectelor pozitive ale acestuia ar putea avea efecte motivatoare pentru comportamentele de realizare şcolară. Dacă însă CS academic este un efect al performanțelor anterioare, creşterea lui va depinde de dezvoltarea abilităților. În acest din urmă caz, performanțele anterioare ale elevului sunt predictive pentru CS academic. Modelul efectelor reciproce va fi analizat mai în detaliu, după o succintă prezentare a cercetărilor care le susțin pe primele două.

Shavelson şi Bolus (1982) au realizat un studiu în care au măsurat CS general, CS academic general şi CS corespunzător disciplinelor şcolare engleză, matematică şi ştiințe, precum şi performanțele elevilor la aceste discipline. Măsurările au fost realizate în două momente temporale (T1 şi T2), la patru luni distanță unul de celălalt. Rezultatele au evidențiat un efect semnificativ al CS academic măsurat în primul moment asupra performanței măsurate în momentul al doilea, dar performanța de la momentul T1 nu a avut un efect semnificativ asupra CS academic măsurat la T2. Critica principală a acestor rezultate a fost aceea că timpul dintre cele două măsurări a fost prea scurt.

Însă nu toate cercetările au susținut ipoteza potrivit căreia CS academic ar fi predictor predominant pentru performanță. Stringer şi Heath (2008) au realizat un studiu pe 155 de elevi de clasele a patra şi a cincea, în care au analizat relația dintre percepțiile de sine privind competențele academice la citire şi matematică şi performanțele şcolare la aceste discipline. Cele două categorii de variabile au fost măsurate în două momente temporale, la un an distanță unul de celălalt (T1 şi T2). Rezultatele au arătat că percepțiile elevilor despre competențele

academice corespunzătoare celor două discipline sunt relativ stabile în timp şi reprezintă predictori moderaţi ai performanţelor viitoare. De exemplu, dacă avem în vedere doar efectul percepţiilor de sine academice măsurate la T1, rezultatele arată că acestea explică 16-25% din varianţa performanţelor de la momentul T2. Însă dacă se ţine cont şi de performanţa de la momentul T1, puterea de predicţie a percepţiilor de sine scade, ele dând seamă doar de 6-9% din varianţa performanţei de la T2. În plus, rezultatele au arătat că schimbările de la nivelul CS nu au condus la modificări ale performanţei academice ulterioare, aşa cum ar trebui să se întâmple în cazul unei relaţii cauzale. Pornind de la aceste constatări, cei doi autori pun sub semnul întrebării predominanţa cauzală a CS academic şi susţin necesitatea de a investiga efectele lui indirecte.

În alte studii, rezultatele susţin dominanţa cauzală a performanţei şcolare, care devine predictor pentru evoluţia conceptului de sine academic. Skaalvik şi Valas (1999) au realizat un studiu longitudinal în două etape, situate la un an distanţă, pe trei cohorte de elevi norvegieni de vârste diferite (clasa a 3-a, a 6-a şi a 8-a). Au fost puse în relaţie performanţele şcolare în domeniile limbă şi literatură şi matematică, CS academic corespunzător şi motivaţia pentru învăţare la cele două discipline. Rezultatele obţinute la toate cele trei categorii de vârstă au susţinut modelul dezvoltării abilităţilor, şi nu pe cel al dezvoltării CS academic, adică au arătat că performanţa şcolară anterioară este predictivă pentru CS academic ulterior şi nu invers. În plus, nu a fost evidenţiat nici un efect al CS academic asupra motivaţiei, ca variabilă care să afecteze direct performanţa şcolară. Dimpotrivă, la copii din clasele elementare, motivaţia pentru domeniul matematică a fost influenţată de performanţa anterioară la această disciplină, ceea ce ar putea susţine ipoteza că elevii mici au tendinţa de a fi interesaţi de domeniile în care observă că sunt capabili.

Un studiu realizat anterior evidențiază, de asemenea, rolul prioritar al performanțelor şcolare în dezvoltarea conceptului de sine la elevi (Skaalvik şi Hagtvet, 1990). Autorii au analizat relația dintre performanțele şcolare, conceptul de sine referitor la abilități şi stima de sine globală la 635 de elevi din două cohorte diferite, în două momente temporale diferite (T1 şi T2). Elevii din prima cohortă erau în clasa a 3-a la momentul T1 şi în clasa a 4-a la momentul T2, iar cei din cohorta a doua erau în clasa a 6-a şi, respectiv, a 7-a în cele două momente. Rezultatele au arătat că pentru prima cohortă performanța şcolară măsurată la T1 a prezis conceptul de sine referitor la abilitățile şcolare şi stima de sine globală de la T2. La cohorta a doua s-a constatat un efect semnificativ al performanței şcolare măsurate în clasa a 6-a asupra conceptului de sine măsurat în clasa a 7-a şi un modest, dar semnificativ, efect al conceptului de sine măsurat în clasa a 6-a asupra performanței din clasa a 7-a. Rezultatele acestei cercetări oferă suport atât pentru modelul dezvoltării abilității, cât şi pentru modelul efectelor reciproce.

Rezultatele prezentate anterior nu trebuie să conducă însă la o concluzie certă cu privire la predominanța cauzală, indiferent de perspectiva pe care au susținut-o. Principala limită a cercetărilor citate se leagă de perioada scurtă pe parcursul căreia s-au derulat. Pentru a avea dovada că o schimbare a CS academic conduce la o modificare a performanței şcolare, ar trebui urmărită evoluția acestor variabile un timp mult mai îndelungat. Prin urmare, nu putem conchide că nu există efecte ale CS academic asupra performanțelor, ci că relația dintre cele două variabile este una complexă, în care unele efecte pot fi mascate de alte variabile care ar trebui investigate.

Pentru a surprinde ordinea cauzală a celor două variabile luate în discuție, Marsh (1990d) a analizat date ale 1456 de adolescenți, preluate dintr-o bază de date reprezentativă

național[3]. Pentru aceşti adolescenți, Marsh a selectat, din numeroase date înregistrate, pe cele referitoare la abilitatea academică, la CS academic şi la media şcolară, măsurate în patru momente diferite: la începutul clasei a 10-a (T1), la sfârşitul clasei a 11-a (T2), la sfârşitul clasei a 12-a (T3) şi la un an după absolvirea liceului (T4). Întrucât variabilele menționate nu au fost regăsite în baza de date pentru toate cele patru momente temporale, anumite efecte nu au putut fi măsurate. Rezultatele obținute pot fi sintetizate în următoarele afirmații:

- CS academic de la momentul T2 a fost influențat de abilitatea academică şi de CS, măsurate la T1, dar nu şi de performanța măsurată la T1.
- Performanța la T2 a fost influențată de CS academic de la T1 şi de performanța de la T1.
- Performanța măsurată la T3 a fost influențată de CS academic şi de performanța de la momentul T2.
- CS academic măsurat la momentul T4 a fost influențat de CS măsurat la T3, dar nu şi de performanțele măsurate la T3.

De asemenea, autorul a constatat că nu există nici un efect direct al performanței de la un anumit moment asupra CS academic de la momentul următor.

Cumulate, aceste rezultate reprezintă un suport empiric pentru existența unui efect predominant al CS academic asupra performanțelor ulterioare. Anumite limite ale studiului ne invită însă din nou la prudență. Astfel, lipsa evaluării tuturor variabilelor în toate cele patru momente temporale, numărul mic

[3] Este vorba despre baza de date a unui studiu longitudinal realizat în cadrul unui proiect național derulat pe continentul american în perioada 1965-1977 (*Youth in Transition*) cu scopul de a investiga posibilitățile de schimbare şi dezvoltare ale tinerilor din liceu.

al indicatorilor prin care au fost operaționalizate principalele variabile lasă cale deschisă verificărilor prin alte cercetări.

Modelul efectelor reciproce

Pe baza mai multor cercetări care au avut ca scop clarificarea relației cauzale dintre cele două constructe, Marsh şi colaboratorii săi au propus un model al efectelor reciproce care susține o relație de cauzalitate bidirecțională (Marsh, 1988; Marsh şi Yeung, 1997a; Marsh *et al.*, 1999; Guay *et al.*, 2003; Marsh şi Craven, 2006; Marsh şi O'Mara, 2008; Marsh şi Martin, 2011). În cadrul acestui model, cele două perspective descrise mai sus pot fi reconciliate, întrucât putem afirma că o creştere la nivelul CS academic conduce la o creştere a performanței şcolare, care la rândul său se va reflecta într-un nivel mai înalt al CS academic. Astfel, programele educative ar trebui să se centreze atât pe dezvoltarea abilităților academice, cât şi pe întărirea CS academic, prin evidențierea reuşitelor şcolare.

Cercetarea realizată de Marsh şi Yeung (1997a) oferă un important suport empiric pentru modelul efectelor reciproce. Autorii au investigat relația dintre CS academic corespunzător domeniilor matematică, ştiințe şi engleză şi performanțele la aceste discipline şcolare. A fost măsurat CS academic în trei ani şcolari consecutivi şi au fost înregistrate performanțele la cele trei discipline în fiecare din cele şase semestre. Analizele statistice au evidențiat efecte semnificative ale CS academic măsurat în cei trei ani asupra performanțelor ulterioare, pentru toate cele trei discipline. De asemenea, au fost înregistrate efecte semnificative ale performanțelor anterioare asupra CS măsurat ulterior pentru matematică, engleză şi ştiințe. Chiar dacă efectele performanțelor anterioare asupra CS academic au fost mai mari decât cele ale acestuia din urmă asupra performanțelor măsurate ulterior, valoarea lor semnificativă statistic susține relația reciprocă dintre cele două variabile (Marsh şi Yeung, 1997a).

Bazându-se pe analiza unor studii longitudinale care au arătat că diverse performanţe academice sunt sistematic corelate cu anumite dimensiuni academice ale CS şi necorelate cu cele non-academice sau slab corelate cu CS global, Marsh şi Craven (2006) au oferit un suport atât pentru modelul multidimensional al conceptului de sine, cât şi pentru cel al efectelor reciproce.

Într-un alt studiu, care a avut ca scop susţinerea relaţiei cauzale reciproce dintre CS şi performanţele şcolare, a fost comparat modelul multidimensional cu modelul unidimensional al stimei de sine (Marsh şi O'Mara, 2008). Autorii au pornit de la două predicţii: (1) în relaţia CS – performanţă şcolară efectele reciproce ale celor două variabile sunt semnificative şi consistente; (2) corelaţia dintre stima de sine şi performanţă va fi în mod constant mai mică sau chiar nesemnificativă în raport cu cea care implică CS academic. Datele utilizate în această cercetare au fost extrase din aceeaşi bază de date a proiectului american *Youth in Transition*, pe care Marsh a utilizat-o şi într-o cercetare anterioară (Marsh, 1990d). De această dată, însă, au fost selectate informaţii despre concepţiile de sine (academice sau generale), performanţele şcolare şi nivelul de studii atins de participanţi, colectate la cinci momente temporale diferite: trei momente din timpul liceului (T1, T2, T3), la un an după absolvirea liceului (T4) şi la cinci ani după absolvirea acestuia (T5). Autorii au înregistrat date despre CS academic la momentele T1, T2 şi T3, despre stima de sine în toate cele cinci momente, despre performanţa şcolară în momentele T1, T2 şi T3 şi despre nivelul de studii atins în momentele T4 şi T5. Pentru a evita alte efecte, au fost controlate nivelul abilităţii academice şi statusul socioeconomic al tinerilor.

Rezultatele au demonstrat efecte reciproce semnificative statistic între CS academic şi performanţă (cuprinse între 0,14 şi 0,36), care se menţin în cadrul lanţului cauzal de la un moment la altul. Astfel, performanţa măsurată la T1 are influenţă asupra CS

academic măsurat la T1, care la rândul său are efect asupra performanței de la momentul T2. Aceasta din urmă influențează CS academic de la momentul T2, care la rândul său influențează performanța de la T3. Aceste efecte reciproce nu se regăsesc şi în relația dintre stima de sine şi performanța şcolară (corelațiile au fost sub 0,07), chiar dacă între CS academic şi stima de sine corelațiile obținute au fost semnificative (între 0,44 şi 0,46). În plus, rezultatele arată că nivelul de studii al subiecților la momentul T4 este prezis de CS academic de la momentele T2 şi T3. La rândul său, nivelul de studii de la momentul T4 este un predictor semnificativ pentru CS academic de la T4, care devine predictor pentru nivelul de studii evaluat la T5. Aceste rezultate reprezintă o dovadă în plus pentru relația reciprocă dintre CS academic şi nivelul de realizare educațională. În contrast cu patternul consistent de relaționare dintre CS academic şi realizarea şcolară, corelațiile stimei de sine cu performanța sunt mai mici sau nesemnificative (Marsh şi O'Mara, 2008).

În concluzie, în cadrul relației dintre conceptul de sine şi performanța şcolară, cauzalitatea poate fi discutată în situația în care se utilizează modelul multidimensional al CS şi metodele complexe de analiză statistică. Pentru o analiză acurată a puterii predictive a CS pentru performanța şcolară, considerăm că ar trebui să ținem cont de o serie de strategii, cum ar fi: adăugarea altor variabile relevante pentru performanța şcolară în modelele de predicție, adecvarea gradului de specificitate CS – performanță, utilizarea unor fundamente teoretice adecvate pentru analiza relației CS – performanță (a se vedea şi Swann Jr. *et al.*, 2007).

7.2. Cercetări ale autoeficacităţii percepute (AEP[4]) în domeniul educaţional

Deşi teoria autoeficacităţii a fost aplicată iniţial în explicarea schimbărilor comportamentale la persoanele fobice, ea a devenit operaţională şi pentru cercetările care vizau dezvoltarea competenţelor cognitive sau a altor capacităţi responsabile de obţinerea performanţei în mediul şcolar. Interesul cercetătorilor din domeniul educaţiei pentru studierea autoeficacităţii percepute (AEP) a elevilor este explicabil, întrucât principalul scop al şcolii este dezvoltarea competenţelor. Principalele direcţii de cercetare au avut în vedere următoarele teme: (1) dezvoltarea AEP a elevilor şi construirea instrumentelor de măsurare, (2) efectele AEP în dezvoltarea competenţelor cognitive ale elevilor, (3) relaţia dintre AEP şi performanţa la diverse discipline şi (4) dezvoltarea unui model de autoreglare a învăţării şcolare şi practicile educative care ar putea creşte nivelul şi tăria AEP.

Cercetătorii care au studiat dezvoltarea competenţelor şcolare din perspectiva teoriei autoeficacităţii susţin că factorul principal în obţinerea performanţei este încrederea elevului în capacitatea sa de a realiza cu succes o anumită sarcină sau activitate. Fără a exclude alte variabile interne (capacităţile) sau exterioare (practicile educative) ale persoanei, ei consideră că acestea îşi exercită influenţa asupra performanţei prin intermediul AEP. În cele ce urmează, vom realiza o trecere în revistă a unor cercetări care au avut ca scop investigarea AEP în domeniul psihologiei educaţiei.

7.2.1. Rolul AEP în dezvoltarea competenţelor cognitive la elevi

Cercetările autoeficacităţii percepute a elevilor au pus în evidenţă, în general, relaţia variabilei în cauză cu performanţele

[4] Pentru a evita repetiţia supărătoare, dar necesară, a termenului *autoeficacitate percepută*, vom utiliza în text abrevierea acestuia, AEP.

obținute la diverse discipline şcolare. Efectele acestor percepții de sine au fost investigate în cadrul teoretic al motivației şcolare care include şi alte variabile personale şi situaționale implicate în determinarea performanței şi a adaptării elevilor (Schunk, 1991; Pajares, 1996). Scopurile şi obiectivele, procesarea cognitivă a informației, *feedback*-ul şi recompensele, interesele intrinseci şi atribuirile cauzale ale performanței sunt constructe motivaționale care acționează împreună cu AEP.

În continuare, vom face o prezentare succintă a cercetărilor care au investigat efectul AEP, conjugat cu cel al altor trei variabile, importante în dezvoltarea competențelor şi a reprezentărilor mintale ale acestora la elevi, şi anume, *obiectivele*, *recompensele* şi *feedback*-ul. Ne-am centrat atenția asupra acestor variabile deoarece ele sunt inerente practicilor educative ale profesorilor, iar cunoaşterea modului în care interacționează cu elementele conceptului de sine este importantă pentru dezvoltarea unui sistem motivațional sănătos al elevilor.

Schunk şi colegii săi au realizat o serie de cercetări prin care au analizat rolul AEP în dezvoltarea unor competențe cognitive şcolare, cum at fi cele matematice, de scriere şi de citire (Schunk, 1984, 1985, 1989, 1996; Bandura şi Schunk, 1981; Schunk şi Gunn, 1984; Schunk şi Rice, 1993). Pentru a explica relația de interdependență dintre această variabilă şi performanța şcolară, în contextul mai larg al teoriei sociocognitive, au fost incluse în studiu şi variabilele motivaționale menționate anterior. În toate cercetările este utilizat acelaşi tip de design longitudinal, care cuprinde următoarele etape: (1) pretest, (2) etapa experimentală (un program de intervenție instructivă care are ca scop exersarea, în anumite condiții, a competenței vizate) şi (3) posttest. Subiecții au fost elevi în clasele elementare care prezentau deficiențe la nivelul competențelor pentru matematică, citire sau scriere. A fost măsurat succesiv nivelul AEP pentru o sarcină (în faza de pretest, pe parcursul intervenției şi în cea de posttest) şi nivelul

performanţei (la pretest şi test), dar şi alţi factori implicaţi în realizarea şcolară, cum ar fi perseverenţa în sarcină, interesul intrinsec etc.

Pentru măsurarea AEP, elevii trebuiau să aprecieze pe o scală cu 10 trepte, de la 10 la 100, *cât de siguri sunt* că pot rezolva fiecare item al unei sarcini (de matematică, de citire sau de scriere). Competenţa elevului era evaluată pe baza performanţei obţinute la sarcini similare cu cele pentru care s-a apreciat nivelul AEP. Programul de intervenţie instructivă la care au fost supuşi elevii era de scurtă durată, organizat în general pe mai multe şedinţe (între 2 şi 7 şedinţe derulate în zile succesive) şi a urmărit dezvoltarea competenţelor prin utilizarea unor strategii autoreglatorii: propunerea de scopuri, monitorizarea progreselor, autoevaluarea şi alte strategii metacognitive. În fiecare şedinţă, elevii au avut la dispoziţie un set de sarcini de matematică, citire sau scriere, pe care trebuiau să le rezolve într-un anumit timp, după ce au primit explicaţii privind strategiile corecte de rezolvare. La sfârşitul programului, elevii erau testaţi pentru a se măsura nivelul performanţei în sarcină. Pe parcursul programului instructiv, în funcţie de scopul fiecărei cercetări, au fost introduse manipulările experimentale ale variabilelor motivaţionale enumerate mai sus (obiectivele, recompensele şi feedback-ul), pentru a studia interacţiunea acestora cu AEP pentru sarcină.

Impactul stabilirii obiectivelor asupra AEP

Rolul scopurilor şi al obiectivelor în activitatea şcolară a fost studiat în psihologia educaţională în cadrul mai multor cercetări care au explorat motivaţia de realizare, adică acele motive care-l determină pe elev să se implice mai mult sau mai puţin în sarcinile de învăţare. Au fost evidenţiate efectele obiectivelor de performanţă (*performance goals*) în raport cu cele de învăţare (*learning goals*) (Dweck, 1986), a celor care implică evaluarea şi

afirmarea eului (*ego involvement*) cu cele care sunt centrate pe realizarea sarcinii (*task involvement*) (Nicholls, 1984; Koestner *et al.*, 1987; Ryan *et al.*, 1991) sau a celor centrate pe angajarea în sarcină (*approach goals*) cu cele de evitare a sarcinii (*avoidance goals*) (Elliot, 1999; Elliot, 2005). Cei mai mulți teoreticieni din domeniul motivației sunt de acord cu faptul că obiectivele creează un cadru care îi permite persoanei autoevaluarea şi reglarea activităților de realizare. Stabilirea obiectivelor este rezultatul unor procese de comparare a performanțelor anterioare cu standardele personale şi reprezintă o sursă cognitivă de automotivare.

Bandura şi Schunk (1981) au studiat modul în care motivarea prin stabilirea de obiective pe termen scurt influențează dezvoltarea competențelor şi a AEP. Respectând design-ul de cercetare descris anterior, ei au realizat o cercetare pe 40 de elevi din clasele elementare, care aveau deficiențe grave în achiziționarea operației de scădere şi lipsă de interes pentru sarcinile de aritmetică. În pretest a fost măsurată AEP pentru rezolvarea a 25 de perechi de exerciții de scădere de dificultăți diferite. Fiecare pereche de exerciții era prezentată elevilor pe un cartonaş timp de două secunde. Elevii trebuiau să aprecieze pe o scală cât de siguri sunt că le pot rezolva corect. Scorul mediu al celor 25 de evaluări reprezenta nivelul AEP (gradul de încredere al elevilor în capacitatea lor de a rezolva exercițiile de scădere). Se măsura apoi performanța elevilor la 25 de sarcini similare cu cele pentru care s-a evaluat AEP.

În etapa experimentală, elevii au fost repartizați în patru grupuri (trei experimentale şi unul de control). Cei din grupurile experimentale urmau un program instructiv timp de şapte zile consecutive, câte 30 de minute pe zi. Ei primeau şapte seturi de exerciții de scădere cu câte şase pagini fiecare. Pe prima pagină a fiecărui set se găseau explicații cu privire la modul de rezolvare şi exemple de exerciții rezolvate. Elevilor li se cerea să rezolve în

ritm propriu exerciţiile şi, în funcţie de condiţia în care erau repartizaţi, primeau consemne diferite. În prima condiţie, li se spunea subiecţilor să-şi propună să realizeze cel puţin 6 pagini în fiecare sesiune (obiectiv pe termen scurt); în a doua li se spunea că trebuie să termine cele 42 de pagini cu 258 de exerciţii la sfârşitul celor 7 şedinţe (obiectiv îndepărtat); în a treia condiţie, nu li se sugera nici un obiectiv, iar în condiţia de control elevii nu au urmat un program instructiv. A doua zi după încheierea intervenţiei, elevii primeau un nou test cu probe paralele de scădere şi după aceasta se măsura din nou nivelul AEP în rezolvarea exerciţiilor de scădere.

Rezultatele arată că, indiferent de condiţiile experimentale, programul instructiv conduce la o creştere a performanţei şi a AEP, prin comparaţie cu condiţia de control unde nu se produce nici o schimbare. Însă această creştere este diferită în funcţie de cele trei condiţii experimentale. Cei care au avut obiective proxime au înregistrat o creştere mai mare a performanţei decât celelalte două grupuri, iar cei care au avut un obiectiv îndepărtat nu diferă faţă de cei care nu au avut nici un obiectiv propus. Şi în cazul AEP apar diferenţe între grupuri. Astfel, grupul cu un obiectiv apropiat are un nivel mai ridicat al AEP în posttest decât toate celelalte grupuri. Grupul cu obiectiv îndepărtat diferă de cel de control, dar nu şi de cel care nu a avut stabilit niciun obiectiv.

În concluzie, stabilirea de obiective apropiate influenţează în sens pozitiv competenţa matematică şi AEP pentru sarcinile de scădere. Aceste rezultate se pot explica prin faptul că stabilirea unor obiective pe termen scurt creşte acurateţea cunoaşterii propriilor capacităţi prin posibilitatea monitorizării progreselor. Obiectivele îndepărtate nu oferă această posibilitate şi, de aceea, ele nu au activat prescripţiile comportamentale imediate, necesare rezolvării sarcinii. Pentru a studia efectele pe care le are performanţa asupra AEP, aceasta din urmă a fost măsurată

imediat după terminarea intervenției, atât înainte de testul post-intervenție, cât şi după. Elevii din grupul cu obiectiv îndepărtat au înregistrat o creştere a AEP în rezolvarea de exerciții, ca urmare a intervenției instructive, dar nu şi ca urmare a performanței mai mari obținute la testul post-intervenție. Performanțele anterioare nu determină direct nivelul AEP, ci indirect, prin intermediul atribuirilor cauzale ale acestora de către subiect (Bandura, 1977/1980).

Într-un studiu asemănător ca design metodologic cu cel descris mai sus, Schunk (1985) a evidențiat importanța participării active a elevilor la stabilirea obiectivelor pentru creşterea încrederii în capacitățile proprii şi a motivației pentru învățare. Rezultatele cercetării sale au relevat diferențe semnificative privind nivelul AEP în cele trei situații induse: situația în care elevii şi-au ales singuri un obiectiv, situația în care profesorul a fost cel care a stabilit obiectivul şi situația în care nu a existat nici un obiectiv stabilit dinainte. Elevii care au stabilit ei înşişi obiectivul (un anumit număr de exerciții pe care le vor rezolva până la sfârşitul unei şedințe de instrucție) au înregistrat la sfârşitul intervenției o creştere mai mare a AEP pentru aritmetică, prin comparație cu cei care au avut un obiectiv prestabilit sau cu cei care nu au avut nici un obiectiv explicit pe termen scurt.

Efectele obiectivelor proxime asupra AEP şi asupra competenței cresc şi mai mult atunci când elevilor li se precizează că vor primi o recompensă în raport cu performanța obținută. Astfel, datoria de a îndeplini obiectivul este întărită de recompensă (Schunk, 1984).

Dale Schunk (2003) susține că obiectivele nu contribuie prin ele însele la creşterea motivației, ci prin standardele de performanță pe care le conțin. După cum au demonstrat şi cercetările descrise, obiectivele *specifice*, *explicite* şi *apropiate* au eficiență mai mare în reglarea comportamentului decât cele *generale*, *implicite* şi *pe termen lung*. Explicația acestei diferențe constă în faptul că

prima categorie de obiective presupune activarea unor reprezentări cognitive clare care conduc la mobilizarea şi organizarea eficientă a capacităților de care dispune elevul. De exemplu, dacă un elev îşi propune ca obiectiv să ia nota 10 la lucrarea de control programată pentru a doua zi la istorie, se va motiva mai bine decât dacă îşi propune să devină un elev foarte bun la istorie. Al doilea obiectiv este vag, general, îndepărtat şi nu conduce la angajarea imediată în acțiune. Nu înseamnă că elevul nu trebuie să-şi propună şi obiective pe termen lung, însă întotdeauna obiectivelor generale trebuie să li se subordoneze obiective mai specifice care să permită legarea reprezentărilor mentale de acțiune. Cât de bun îşi propune elevul să devină? În cât timp va deveni un elev mai bun? Ce trebuie să facă pentru a deveni un elev bun? Iată câteva întrebări care pot conduce spre selectarea unor obiective mai apropiate şi mai specifice.

Cantor şi colaboratorii săi au adus în discuție noțiunea de sarcini ale vieții (*life tasks*), pentru a desemna reprezentările cognitive ale persoanei cu privire la principalele scopuri care ar trebui îndeplinite în anumite perioade ale vieții. De exemplu, în perioada copilăriei predomină sarcinile şcolare, iar în perioada adolescenței predomină sarcinile şcolare şi cele sociale (Cantor *et al.*, 1986). Aceste scopuri reprezintă direcții generale care motivează persoana, dând semnificație obiectivelor şi activităților curente. Însă pentru autoreglarea comportamentului, obiectivele specifice sunt cele care permit autoevaluarea corectă, monitorizarea progreselor şi întărirea convingerilor privind autoeficacitatea. Există o dependență ierarhică a obiectivelor, astfel că îndeplinirea unor obiective de la niveluri inferioare de generalitate contribuie la îndeplinirea altora de nivel superior (Sava, 2003).

Rolul recompenselor în medierea influenței AEP

Schunk (1984) a studiat influența pe care o au recompensele şi obiectivele pe termen scurt asupra AEP, a motivației pentru sarcină şi a performanței. Efectele separate ale celor două variabile au mai fost studiate anterior, dar autorul a presupus existența unui important efect conjugat al acestora. Anticiparea rezultatelor unei acțiuni are la bază informațiile provenite din interpretarea recompenselor. Astfel, recompensele au atât valoare informațională, cât şi motivațională (Bandura, 1977/1980). Nu ne propunem aici să discutăm rolul recompenselor în activitatea şcolară. Acesta este binecunoscut şi demonstrat de numeroase studii de psihologie educațională. Schunk, însă, evidențiază modul în care recompensele (de exemplu, un premiu promis elevilor pentru punctajele pe care le vor obține la rezolvarea de probleme), în interacțiune cu obiectivele apropiate stabilite (cum ar fi un anumit număr de probleme de rezolvat), contribuie la performanță, prin intermediul AEP.

Rezultatele cercetării au evidențiat o creştere a nivelului AEP pentru rezolvarea de probleme de matematică, după aplicarea unui program instructiv la trei grupuri de subiecți: un grup căruia i se spunea că va primi o recompensă, fără a avea stabilit un obiectiv; un grup care avea stabilit un obiectiv, fără a i se promite o recompensă, şi un grup care avea stabilit un obiectiv şi căruia i se promitea o recompensă. Nu au existat însă diferențe între cele trei grupuri în ceea ce priveşte performanța obținută la rezolvarea problemelor de matematică în timpul programului de training. Prin urmare, creşterea nivelul AEP după faza experimentală nu este o consecință a creşterii performanței, ci se datorează altor variabile. Nivelul AEP a fost semnificativ mai mare în condiția în care elevii au primit recompensă şi au stabilit obiective apropiate decât în condiția în care au primit recom-

pense şi nu au avut un obiectiv sau în cea în care şi-au stabilit obiective apropiate, dar nu au primit recompense. Între aceste ultime două condiții nu există diferențe semnificative.

Asocierea unui obiectiv apropiat cu o recompensă contingentă cu performanța este mai eficientă pentru dezvoltarea competenței decât situația în care elevul şi-ar stabili doar obiectivul, fără să primească recompensa. Putem concluziona că angajarea şi perseverența în îndeplinirea obiectivului este întărită de recompensă. De asemenea, asocierea recompensei cu un obiectiv apropiat oferă elevului posibilitatea de a compara progresele realizate prin raportare la un standard extern, iar monitorizarea progreselor creşte nivelul AEP. Aceasta din urmă, la rândul său, are efecte asupra performanțelor obținute ulterior, deoarece creează expectanțe pozitive cu privire la posibilitatea succesului (Bandura, 1977).

Rolul feedback-ului în dezvoltarea AEP

Feedback-ul verbal reprezintă o variabilă importantă în determinarea motivației şi performanței şcolare. Deşi, singur, feedback-ul nu conduce la creşterea stabilă a nivelului AEP, el devine eficient în autoevaluare atunci când se bazează pe rezultate obiective şi pe evidențierea progreselor. Efectele persuasiunii asupra AEP sunt mediate de mecanisme cognitive, motivaționale şi afective.

Influența feedback-ului asupra AEP a fost demonstrată experimental. Schunk şi Rice (1993) au arătat că furnizarea periodică de feedback referitor la valoarea strategiei utilizate de elevi în sarcinile de citire conduce atât la dezvoltarea abilității, cât şi la creşterea nivelului AEP. Schunk şi Swartz (1993) au studiat efectele de interacțiune ale feedback-ului privind progresul cu obiectivele de învățare a unor strategii de scriere la copiii supradotați. Feedback-ul care evidențiază progresul îi oferă elevului informații despre performanță, dar şi despre eficiența

strategiei folosite. Astfel încrederea acestuia în capacitatea de a dezvolta competența de scriere crește. În situațiile în care autoevaluarea progresului este dificilă întrucât nu există standarde clare sau pentru că dezvoltarea competențelor este lentă, feedback-ul venit din exterior este foarte important pentru întărirea AEP (Schunk, 1999).

Efectele feedback-ului privind progresul depind de atribuirile cauzale ale acestuia şi de teoriile implicite ale persoanei cu privire la capacitățile sale (Schunk, 1996). La elevii care consideră capacitatea o caracteristică stabilă, AEP creşte mai mult atunci când li se spune că progresul şi rezultatele se datorează acesteia şi nu efortului. La elevii care consideră capacitatea o caracteristică în dezvoltare, feedback-ul care pune succesul pe seama efortului depus şi a strategiilor utilizate contribuie la creşterea încrederii în autoeficacitate. Deşi relația dintre dezvoltarea unei competențe şi AEP este reciprocă, Bandura susține primatul cauzal al celei din urmă.

În perioadele timpurii ale vieții, până la vârsta de 8 ani, când copiii devin capabili să evalueze competențele lor pentru varii domenii (Harter, 1982), încrederea în sine se dezvoltă în special pe baza feedback-urilor primite de la persoanele semnificative. Mai târziu însă, pentru a fi credibil, feedback-ul trebuie să fie în concordanță cu realitatea. O laudă care vine de la o persoană semnificativă poate avea un impact pozitiv la nivel afectiv, dar dacă ea nu se întemeiază pe realitate, nu va putea fi acceptată şi la nivel cognitiv. Este şi motivul pentru care mulți educatori, încercând să fie corecți în evaluare, oferă adesea feedback negativ elevilor care nu reuşesc. Însă chiar şi atunci când evidența greşelii pare să justifice evaluarea negativă, există posibilități de a o evita, mai ales dacă se urmăreşte dezvoltarea unei competențe. Educatorii pot crea situații de învățare care să permită cât mai frecvent feedback-ul pozitiv realist, prin evidențierea progreselor, şi nu a rezultatelor scontate.

Bandura (1997) susţine că dezvoltarea competenţelor este un proces care presupune exerciţiu şi confruntarea persoanei cu sarcini provocatoare, a căror dificultate trebuie crescută progresiv. Dacă în momentul întâmpinării unor obstacole în realizarea sarcinilor şcolare elevul este încurajat să persevereze şi ajutat să găsească strategii corespunzătoare, progresul înregistrat va avea influenţă asupra AEP.

Dobândirea unei competenţe la un anumit nivel presupune o evoluţie a acesteia spre un anumit standard. Evaluarea performanţei obţinute la un moment dat se poate face în două moduri: fie prin centrarea pe progresul realizat în comparaţie cu punctul de plecare, fie prin relevarea neajunsurilor în comparaţie cu scopul ultim. De exemplu, un elev care achiziţionează competenţa de citit poate primi un feedback care să evidenţieze faptul că la acel moment este capabil să citească mai bine decât în urmă cu două săptămâni sau poate primi un feedback care să accentueze faptul că nu a reuşit să citească fără nici o greşeală. Modul în care este structurat feedback-ul de evaluare are efecte asupra AEP. Feedback-ul care insistă asupra eşecului aduce un blam social persoanei şi nu îi oferă informaţii cu privire la modul în care poate să progreseze. S-a constatat că persuadarea negativă este mai puternică decât cea pozitivă, adică este mai greu să întăreşti încrederea în sine prin mijloace de persuasiune decât să o slăbeşti (Bandura, 1997).

7.2.2. Relaţia dintre AEP şi performanţa academică

Cele mai multe dintre cercetările care au analizat relaţia dintre AEP pentru un domeniu şi performanţa corespunzătoare acestuia au evidenţiat corelaţii semnificative, chiar dacă unele nu au fost atât de ridicate cum s-a presupus. Nu toate cercetările au confirmat ipoteza avansată şi verificată de Bandura şi alţi autori, potrivit căreia dintre corelatele sinelui AEP este cea mai predictivă pentru performanţă (Bandura, 1977; Bandura şi

Schunk, 1981; Schunk, 1984, 1985, 1989, 1996 etc.). De exemplu, Wood şi Locke (1987) au obținut o corelație de numai 0,27 între AEP şi notele studenților, dar acest rezultat ar putea fi explicat prin impreciziile metodologice ale cercetătorilor. Pentru a preveni aceste imprecizii, Bandura a propus mai târziu un ghid de elaborare a scalelor de măsurare a constructului, stabilind o serie de reguli de operaționalizare care trebuie să corespundă definiției conceptuale. Numai în aceste condiții analiza relației dintre performanță şi AEP devine relevantă pentru cercetare. Vom prezenta cele mai importante recomandări pentru construcția instrumentelor de măsurare oferite de autorul teoriei autoeficacității (Bandura, 2006a).

- Dat fiind faptul că AEP se referă la reprezentarea capabilităților, itemii trebuie formulați în termeni de „cât de sigur sunt că *pot să fac*", nu de „cât de sigur sunt că *voi face*".
- Trebuie făcută distincția între AEP şi alte constructe, cum ar fi: *stima de sine*, care se referă la valoarea personală, nu la capabilități; *locus of control*, care se referă la convingerea persoanei că poate/nu poate controla un eveniment sau un rezultat, nu la convingerea cu privire la capabilitățile efective ale sale (de exemplu, o persoană poate avea sentimentul controlului, fără să reflecteze la capabilitățile sale) sau *expectanțele privind rezultatele* (despre care am discutat deja, în capitolul patru). Având în vedere aceste distincții, itemii care măsoară AEP trebuie să evalueze încrederea persoanei cu privire la capacitățile sale de a realiza o anumită sarcină sau activitate. Iată câteva întrebări adecvate măsurii AEP: „Cât de sigur eşti că poți obține rezultate bune la examen?", „Cât de sigur eşti că poți să organizezi această activitate?", „Cât de sigur eşti că poți găsi strategiile necesare realizării acestei activități?".
- Este necesară o analiză a domeniului pentru care se măsoară AEP, pentru a elabora itemi corespunzători aspectelor

comportamentale studiate (Pajares şi Miller, 1997). Pentru acelaşi domeniu de activitate putem utiliza mai multe scale care să măsoare dimensiuni diferite ale AEP, în funcție de scopul cercetării. De exemplu, pentru domeniul şcolar putem măsura AEP pentru realizarea şcolară (la diverse obiecte de studiu), AEP în reglarea învățării sau AEP în obținerea unui anumit nivel de performanță.

- Trebuie să existe o corespondență între gradul de specificitate al AEP şi cel al performanței măsurate, altfel puterea predictivă a primei variabile pentru cea de-a doua scade.
- Când se măsoară AEP pentru o categorie de sarcini corespunzătoare aceluiaşi domeniu de activitate, este recomandată o ierarhizare a acestora de la simplu la complex.
- Utilizarea scalelor de măsurare a AEP cu mai multe trepte creşte puterea de predicție a constructului, față de situația în care acesta este evaluat pe o scală cu mai puține niveluri. De exemplu, un instrument la care răspunsurile sunt date pe o scală de la 0 la 100 permite o predicție mai bună decât unul la care se răspunde pe o scală de la 1 la 6 (Pajares *et al.*, 2001).

Plecând de la aceste câteva reguli, fiecare cercetător poate construi un instrument de măsurare a AEP, adecvat domeniului de performanță pe care vrea să-l studieze, respectând criteriile psihometrice cunoscute (consistență internă, validitate de construct, fidelitate etc.).

AEP şi performanța matematică

Până în anii '80, încrederea în capacitatea pentru matematică a fost măsurată foarte general, cerându-li-se elevilor să răspundă la întrebări despre aptitudinea lor matematică. După apariția teoriei AEP, s-a pus problema măsurării acestei variabile pentru dimensiuni specifice, pentru ca ea să poată fi relevantă în raport cu anumite categorii de performanță.

Betz şi Hackett (1983) au deschis calea cercetărilor care măsoară AEP pentru matematică mai specific şi mai nuanțat, în acord cu teoria lui Bandura. AEP pentru matematică se referă la convingerea persoanei cu privire la capacitatea sa de a realiza cu succes sarcini tipice sau probleme specifice acestui domeniu. Pentru a elimina ambiguitățile metodologice, cele două cercetătoare au delimitat mai multe dimensiuni pe care le presupune disciplina matematică şi au construit un instrument multidimensional, denumit *Mathematics Self-Efficacy Scale (MSES)*. Acesta cuprinde trei subscale: o scală care măsoară încrederea subiectului în capacitatea sa de a rezolva sarcini tipice de matematică, o scală care evaluează încrederea în capacitatea de a obține succes la disciplinele matematice şi o scală care evaluează încrederea în capacitatea de a rezolva probleme specifice de aritmetică, algebră şi geometrie. Pentru a păstra criteriul corespondenței dintre domeniul de măsurare a AEP şi domeniul de măsurare a performanței la matematică, aceasta din urmă este măsurată printr-un test paralel, care cuprinde probleme similare cu cele pentru care se evaluează AEP. Hackett şi Betz (1989) au elaborat un astfel de test, denumit *Mathematics Problems Performance Scale (MPPS)*, care oferă o măsură a performanței subiecților în rezolvarea de probleme specifice.

Corelațiile obținute de Hackett şi Betz (1989) între AEP pentru matematică şi performanțele corespunzătoare nu au fost însă foarte mari, variind între 0,39 şi 0,49 pentru cele trei subscale ale instrumentului. Corelații mai ridicate au fost obținute pentru subscala care măsoară AEP în rezolvarea de probleme şi anume, 0,70 (Pajares şi Miller, 1994). Corelațiile mai mici obținute în alte cercetări ar putea fi explicate prin faptul că nu au fost controlate alte variabile care interacționează cu AEP sau operaționalizările nu au fost corecte. Efectele AEP asupra performanței nu pot fi înțelese decât în contextul unei cauzalități complexe, aşa cum susține teoria sociocognitivă a lui Bandura.

Norwich (1987) a arătat că nu există efecte independente ale AEP asupra performanţei la matematică, atunci când este controlat efectul conceptului de sine referitor la această disciplină. După o a doua măsurare a performanţei, autorul a analizat un model de predicţie a ei, luând în calcul trei variabile care au explicat 37% din varianţă: conceptul de sine pentru matematică, performanţa anterioară şi AEP în rezolvarea problemelor de matematică. După controlul primelor două variabile, a constatat că AEP nu a contribuit semnificativ la cea de-a doua performanţă. Predictorul cel mai puternic al performanţelor ulterioare a fost performanţa anterioară.

Hackett şi Betz (1989) au evidenţiat o corelaţie semnificativă de 0,57 între încrederea globală a elevului în capacitatea sa pentru matematică şi scorul la un test standardizat de matematică. Când au realizat regresia ierarhică pentru predicţia alegerii cursurilor de matematică, au observat că numai AEP era predictor semnificativ, şi nu performanţa anterioară, aşa cum s-a întâmplat în studiul lui Norwich. Prin urmare, am putea accepta că nu performanţa în sine a avut efect asupra alegerilor studenţilor, ci AEP, ca rezultat al interpretărilor cognitive ale performanţelor anterioare.

Teoreticienii conceptului de sine multidimensional au obţinut corelaţii semnificative între performanţa la matematică şi percepţiile de sine referitoare la acest domeniu. Însă au existat numeroase diferenţe în funcţie de modul în care s-au realizat operaţionalizările. Unii au măsurat percepţii mai generale care defineau elevul în raport cu disciplina „matematică”, alţii s-au centrat mai mult pe percepţiile de sine privind capacităţile pentru matematică şi influenţa acestora asupra unor variabile importante pentru performanţă, cum ar fi efortul, nivelul de anxietate, perseverenţa sau stilul atribuţional.

AEP şi performanța verbală

O trecere în revistă a cercetărilor prin care s-a studiat relația dintre AEP şi performanță a evidențiat o preocupare mai intensă pentru disciplina matematică decât pentru cele care presupun competențe verbale, deşi cele mai multe sarcini şcolare presupun competențe de citire şi scriere. O posibilă explicație a acestui fapt ar putea fi dificultatea stabilirii unor indicatori clari care să operaționalizeze competența pentru scris sau citit.

Cu toate acestea, există în literatura de specialitate o serie de cercetări care au evidențiat efectele AEP pentru scriere asupra performanței obținute de elevi şi studenți la eseuri sau, în general, la disciplinele de limbă şi literatură (Schunk şi Swartz, 1993; Zimmerman şi Bandura, 1994; Pajares şi Valiante, 1997; Pajares *et al.*, 2001). Pajares (2003) a identificat trei modalități de măsurare a AEP pentru scriere: (1) evaluarea gradului de încredere a elevului în competențele sale pentru scriere (să scrie corect gramatical, să folosească corect termenii din limbă, să utilizeze semnele de punctuație şi ortografie, să organizeze propozițiile în paragrafe cu sens sau să redea coerent ideile unui text); (2) evaluarea gradului de încredere în capacitatea de a realiza o sarcină de scriere după cerințele date (de exemplu, o lucrare, un text de ficțiune sau o scrisoare adresată unui prieten); (3) evaluarea gradului de încredere în capacitatea de obținere a unei anumite note la cursurile de limbă şi literatură. Performanțele măsurate au fost reprezentate de notele la cursurile de limbă şi literatură sau de notele obținute la eseuri şi alte sarcini specifice de scriere.

În general, rezultatele obținute în mai multe studii arată că AEP pentru scriere are o contribuție independentă în predicția rezultatelor obținute în acest domeniu. Mărimea efectelor obținute în modelele de regresie, care au inclus AEP pentru scriere ca variabilă predictivă pentru performanța în acest

domeniu, a variat în cercetările realizate între 0,19 şi 0,40, atunci când s-a menţinut constant nivelul performanţei anterioare sau aptitudinea pentru scris (Pajares, 2003). Alte cercetări care au analizat relaţia dintre AEP cu performanţa au inclus şi conceptul de sine corespunzător domeniului investigat (Bong şi Skaalvik, 2003). O sinteză a cercetărilor anterioare indică un efect predictiv mai bun al AEP asupra realizărilor şcolare decât cel produs de conceptul de sine corespunzător domeniului măsurat (Bong şi Clark, 1999; Schunk, 1991).

7.2.3. AEP în autoreglarea învăţării

Încrederea persoanei în capacitatea sa de a utiliza strategii autoreglatoare eficace reprezintă, de asemenea, un factor al motivaţiei şi performanţei. Toate teoriile autoreglării susţin că motivaţia învăţării derivă din importanţa rezultatelor obţinute pentru sine, dar există diferenţe între orientările psihologice în ceea ce priveşte interpretarea naturii rezultatelor şi a modului în care acţionează ele asupra subiectului. Orientările behavioriste insistă asupra efectelor concrete, de natură materială sau socială, care motivează persoana pentru obţinerea unei recompense sau a unui statut mai bun. Orientările fenomenologice iau în considerare efectele rezultatelor asupra stimei de sine sau a sentimentului identităţii, care vor motiva apoi comportamentul (McCombs, 2001). Teoriile cognitive accentuează rolul proceselor sinelui în autoreglare, printre care enumerăm autoactualizarea şi reducerea disonanţei. Din această perspectivă, autoreglarea presupune corectarea unui minus, a unei discrepanţe dintre rezultatul obţinut şi un standard intern (Zimmerman, 1990).

Pentru a depăşi anumite neajunsuri ale teoriilor menţionate, psihologii din domeniul educaţiei au dezvoltat, în cadrul paradigmei sociocognitive, un model complex al autoreglării, aplicat la învăţarea şcolară. Pornind de la perspectiva agentică şi de la modelul triplei determinări reciproce a personalităţii a lui

Bandura (1982b), sociocognitiviştii consideră că autoreglarea se bazează pe rezultatele obținute, pe interpretarea acestora, dar şi pe anticiparea unor eventuale rezultate viitoare. Astfel, autoreglarea nu presupune doar corectarea unei discrepanțe care apare între un rezultat obținut şi un standard, aşa cum susțin teoriile cognitive, ci şi anticiparea unei discrepanțe pe baza experiențelor trecute. Altfel spus, subiectul nu acționează doar pentru a corecta un minus, ci şi pentru a obține un plus.

Noua abordare reconciliază oarecum concepțiile extreme cu privire la autoreglare. Implicațiile generale şi indirecte ale conceptului de sine în autoreglarea comportamentală, susținute de teoriile fenomenologice, sunt înlocuite de teoreticienii sociocognitivişti cu impactul direct şi specific al autoeficacității percepute (AEP). Chiar concepția mai nuanțată cu privite la rolul conceptului de sine în autoreglare, avansată de McCombs şi Marzano (1990), este criticată de Zimmerman (1990). Primii autori susțin că percepțiile sarcinilor şcolare de către elevi sunt filtrate printr-un sistem de structuri de sine, compus din credințe cu privire la sine, scopuri personale şi autoevaluări, dar motivația provine în principal din conştiința faptului că ei sunt agenți creativi, capabili de autodeterminare a propriilor scopuri. La fel ca şi ceilalți sociocognitivişti, Zimmerman consideră însă că rolul fundamental în motivarea comportamentului este exercitat de AEP, şi nu de o concepție generală despre sine. În cadrul modelului sociocognitiv al autoreglării, sunt atenuate şi orientările behavioriste care supralicitează rolul factorilor externi în autoreglare, în detrimentul celor personali (Zimmerman, 1990).

Sunt remarcabile contribuțiile aduse de Barry Zimmerman şi colaboratorii săi la fundamentarea teoretică şi empirică a modelului sociocognitiv al învățării autoreglate (*self-regulated learning*) şi la aplicarea practică a acestuia în dezvoltarea competențelor reglatorii ale elevilor şi studenților (Zimmerman, 1995; Zimmerman şi Martinez Pons, 1986; Zimmerman şi

Bandura, 1994; Cleary şi Zimmerman, 2004; Zimmerman *et al.*, 1992).

În modelul său, Zimmerman reuneşte şi, în acelaşi timp, distinge între: *procesele autoreglării* (de exemplu, AEP) şi *strategiile autoreglării,* care optimizează procesele (Zimmerman, 1990). Elevul nu este motivat pe deplin nici de un sentiment global de stimă de sine, determinant al rezultatelor obținute, nici în exclusivitate de rezultatele obținute. Autoreglarea este o activitate mult mai complexă, în care AEP poate fi motivator al acțiunii, dar şi rezultat al acesteia, ca efect al progreselor înregistrate. Astfel, persoana inițiază adesea acțiuni pentru a produce rezultate, care vor optimiza la rândul lor procesele autoreglatoare, cum ar fi, de exemplu, autoevaluarea sau autoperfecționarea. Este puțin probabil ca un elev să inițieze o activitate al cărei rezultat crede că îi va aduce prejudicii la nivelul reprezentărilor de sine. Astfel, autoreglarea activității de învățare este ciclică şi se bazează atât pe feedback-ul care vine de la performanță, cât şi pe feed-forward (anticiparea performanței). Cleary şi Zimmerman (2004) disting în cadrul unui ciclu de autoreglare trei etape:

- *Anticiparea* (procesul care precede acțiunea propriu-zisă) – presupune stabilirea scopurilor şi planificarea acțiunii;
- *Controlul performanței* (procesele din timpul realizării acțiunii) – presupune autocontrol (concentrarea atenției, dezvoltarea strategiilor de învățare, mobilizarea efortului, perseverența) şi autoobservație (monitorizarea progreselor, a greşelilor şi a gradului de adecvare a strategiilor utilizate);
- *Autoreflecția* (procesele ulterioare obținerii performanței) – se referă la autoevaluare şi la reacția personală.

Toate cele trei etape sunt influențate de componentele motivaționale ale sinelui (AEP, orientarea scopurilor, interesele intrinseci şi expectanțele). Dintre acestea, autorii consideră că AEP într-un domeniu este elementul-cheie, deoarece ea

determină alegerea acţiunii, efortul depus, perseverenţa şi interpretarea rezultatelor (Bandura, 1997, Pajares, 1996). Astfel, am putea analiza AEP a unui elev pentru un domeniu de activitate, prin prisma capacităţilor sale de autoreglare. Încrederea în capacitatea de realizare şcolară este asociată cu AEP pentru autoreglarea învăţării: încrederea în capacitatea de a stabili obiective, de a dezvolta standarde sau de a căuta strategii adecvate (Zimmerman şi Bandura, 1994, Zimmerman *et al.*, 1992).

*

În capitolul de faţă au fost trecute în revistă cercetările care susţin valoarea predictivă a concepţiilor de sine pentru realizarea şcolară. Prezentarea principalelor dovezi empirice ale relaţiei dintre concepţiile de sine şi performanţă a fost realizată având în vedere două cadre teoretice diferite: cel al conceptului de sine (ca reprezentare de sine mai stabilă şi mai generală) şi cel al autoeficacităţii (ca reprezentare de sine dinamică şi specifică). Au fost analizate şi modalităţile de abordare metodologică a constructelor din cadrul teoriei sociocognitive cu privire la sine.

Capitolul 8

Cercetări privind relația dintre concepțiile despre sine şi performanța şcolară în mediul educațional românesc

8.1. Prezentare generală a cercetărilor

8.1.1. Introducere

În acest capitol vor fi prezentate patru studii empirice prin care se va analiza relația dintre diverse componente ale conceptului de sine şi performanța şcolară, în cadrul teoriei sociocognitive. Cercetările româneşti din domeniul educațional care s-au centrat pe studierea factorilor responsabili de performanța şcolară au tratat indirect şi rolul conceptului de sine în explicarea variațiilor acesteia. Sunt reprezentative pentru această temă două lucrări care prezintă cercetări ample privind rolul factorilor individuali şi contextuali în determinarea performanței şcolare. O primă cercetare, realizată de Mihaela Jigău (1998) pe 1571 de elevi de la diferite clase, a arătat că imaginea de sine a acestora se situează pe primul loc în categoria factorilor individuali subiectivi asociați realizării şcolare. O altă lucrare care realizează o sinteză a cercetărilor privind determinanții performanței şcolare pe un eşantion de 1614 elevi este cea publicată recent de Gherasim şi Butnaru (2013). Cercetarea are drept cadru teoretic modelul lipsei de speranță învățată şi perspectiva ecologică şi insistă în egală măsură pe analiza

factorilor motivaționali de natură internă şi externă, fără a se focusa explicit pe conceptul de sine.

Alte cercetări care au avut ca variabilă de studiu conceptul de sine, realizate în mediul şcolar românesc, au țintit spre scopuri diferite. De exemplu, Mielu Zlate (1999) a propus o metodologie de analiză a conceptului de sine pe baza aplicării probei „Cine sunt eu?" la un număr de 591 de subiecți (elevi, studenți, profesori). Analiza răspunsurilor date de participanții la cercetare a permis relevarea triplei utilități a acestei probe: cognitivă (rol de autocunoaştere), predictivă (rol în predicția comportamentelor) şi formativă (rol de exersare a autocunoaşterii). Alte cercetări au evidențiat dependența stimei de sine, ca variabilă afectivă, de organizarea cognițiilor despre propria persoană la elevi (Chelaru, 2003; Radu *et al.*, 1994).

Cercetările prezentate în capitolul de față au ca scop predominant evidențierea şi analiza efectelor dimensiunilor conceptului de sine asupra performanței şcolare. Definirea şi operaționalizarea variabilelor s-a realizat în acord cu următoarele modele teoretice circumscrise paradigmei sociocognitive: modelul schemelor de sine (Markus, 1977), teoria autoeficacității (Bandura, 1977) şi modelul multidimensional al conceptului de sine (Marsh şi Shavelson, 1985). Pentru că vor fi utilizate în aceste cercetări mai multe constructe referitoare la reprezentările de sine ale elevilor, vom prezenta în cele ce urmează o succintă definire şi diferențiere a lor. Explicațiile detaliate ale acestor constructe se regăsesc în capitolele teoretice dezvoltate în lucrarea de față.

8.1.2. Diferențieri ale principalelor constructe utilizate în cercetare

Schemele de sine. Sunt structuri cognitive relativ stabile care generalizează experiența trecută şi influențează prelucrarea informației despre sine şi ceilalți în trecut, prezent şi viitor (Markus, 1977). Schemele de sine au grade diferite de gene-

ralitate, în funcție de dimensiunea sau domeniul comportamental pe care îl organizează. Astfel, putem avea o schemă de sine despre un domeniu comportamental specific (de exemplul „competent la matematică"), o schemă de sine mai generală sub forma unei trăsături de personalitate (de exemplu, „perseverent") sau chiar o schemă foarte generală a propriei persoane, văzută ca „bună" sau „rea", „valoroasă" sau „lipsită de valoare". Odată formate, aceste scheme devin din ce în ce mai stabile şi mai rezistente la schimbare, constituindu-se într-un filtru cognitiv. Schemele de sine conțin atât informații descriptive, cât şi prescriptive şi, de aceea, ele pot fi predictive pentru comportamente.

Stima de sine. Este o variabilă care a fost definită de cercetători în două moduri: ca variabilă afectivă cu caracter general sau ca structură cognitiv-afectivă multidimensională.

Stima de sine globală. Este o evaluare predominant afectivă a sinelui, o atitudine generală pozitivă sau negativă față de sine (Rosenberg *et al.*, 1995). Într-o definire foarte largă, stima de sine globală poate fi asimilată cu sentimentul propriei valori.

Stima de sine multidimensională. Se referă la evaluările afective şi cognitive ale sinelui pe mai multe dimensiuni. În cadrul acestui model teoretic, se consideră că distincția dintre cele două componente ale sinelui (cognitivă şi afectivă) este mai puțin tranşantă, iar atributele cuprinse în instrumentele autodescriptive fac referire la domenii variate ale vieții persoanei: fizic, social, şcolar, emoțional (Harter, 1982, Harter, 1998). Adepții teoriilor multidimensionale consideră că stima de sine globală nu este de fapt decât dimensiunea generală a conceptului de sine (Marsh şi O'Mara, 2008). Potrivit acestor autori, diferența realizată în cadrul modelului cognitivist tripartit între stima de sine şi conceptul de sine nu ar avea la bază distincția dintre afectiv şi cognitiv, ci pe cea dintre general şi specific. Astfel, stima de sine şi dimensiunile sale sunt integrate într-un model

ierarhic, în care dimensiunea globală depinde de componentele specifice (Harter, 1982, Oubrayrie, 1997).

Conceptul de sine academic. Se referă la convingerile elevilor şi studenţilor cu privire la valoarea, abilităţile şi competenţele lor în domeniul şcolar. În opoziţie cu domeniul non-academic (percepţii despre sine în context social, percepţii despre aspectele fizice sau emoţionale etc.), conceptul de sine academic cuprinde reprezentările elevului despre statutul său şcolar sau despre abilităţile sale pentru diverse obiecte de studiu. Potrivit modelului multidimensional elaborat de Marsh şi Shavelson (1985), conceptul de sine academic cuprinde o dimensiune generală şi dimensiuni specifice disciplinelor de studiu (de exemplu, matematică, limbă şi literatură sau ştiinţe).

Conceptul de sine academic general. Cuprinde reprezentări generale ale elevilor cu privire la statutul lor şcolar. Acest construct se suprapune peste dimensiunea şcolară a stimei de sine, descrisă în modelul propus şi testat de Harter (1982). Autoevaluarea se realizează pe dimensiuni generale şi presupune estimarea valenţei pozitive sau negative a unor atribute legate de activitatea şcolară („Sunt mai bun la învăţătură decât colegii mei.”, „Mă descurc la sarcinile şcolare.” etc.), precum şi aprecierea atitudinii şi emoţiilor faţă de şcoală („Nu-mi place la şcoală.”, „Sarcinile şcolare mă descurajează.” etc.).

Conceptul de sine matematic. Cuprinde reprezentările şi atitudinile elevului cu privire la abilităţile sale în domeniul matematică. De asemenea, *conceptul de sine verbal* cuprinde reprezentările şi atitudinile elevului cu privire la abilităţile sale pentru citit şi scriere.

***Autoeficacitatea percepută* (AEP).** Este definită ca încrederea persoanei în capacităţile sale de a organiza şi realiza cursul unei acţiuni pentru a obţine rezultatele dorite (Bandura, 1977). În general, această variabilă se măsoară pentru domenii specifice de comportament şi chiar pentru sarcini specifice. Spre deosebire de

stima de sine şi conceptul de sine, unde autoevaluările sunt generale şi presupun estimarea caracterului autodefinitoriu al unor atribute, AEP presupune o evaluare a convingerilor pe care le are persoana cu privire la capacitățile sale. Dacă conceptul de sine este mai curând descriptiv, AEP este mai degrabă prescriptivă. Altfel spus, conceptul de sine defineşte „ceea ce este” subiectul şi emoțiile sale față de „ceea ce este”, în timp ce AEP estimează „ceea ce poate” subiectul şi gradul de încredere că poate să atingă un anumit rezultat. În măsurarea conceptului de sine/stimei de sine estimările se realizează mai ales prin comparare socială, în timp ce evaluarea autoeficacității presupune compararea capacităților proprii cu cerințele impuse de sarcină.

În domeniul şcolar, AEP a fost măsurată pentru cele mai diverse domenii şi sarcini, de la cele mai generale, până la cele foarte specifice. Cel mai frecvent a fost măsurată AEP pentru realizarea şcolară, în general, şi AEP în autoreglarea învățării. La rândul lor, aceste constructe pot fi operaționalizate în variabile mai specifice. De exemplu, AEP pentru realizarea şcolară poate fi măsurată în raport cu diverse obiecte de studiu sau cu anumite sarcini specifice. De asemenea, AEP în autoreglarea învățării poate include evaluarea autoeficacității în stabilirea obiectivelor, în căutarea şi proiectarea strategiilor sau în managementul resurselor pentru învățare.

În cercetările prezentate în acest capitol au fost utilizate următoarele dimensiuni ale AEP:

(1) AEP în rezolvarea unor sarcini specifice (*task-specific self-efficacy*). Aceasta se referă la încrederea subiectului în capacitatea sa de a rezolva cu succes o anumită sarcină. Constructul a fost utilizat în numeroase cercetări din domeniu (Schunk, 1984, 1985, 1989, 1996; Bandura şi Schunk, 1981; Schunk şi Gunn, 1984; Schunk şi Rice, 1993; Pajares şi Miller, 1997; Pajares şi Valiante, 1997).

(2) AEP în obţinerea performanţei. Este definită ca încrederea persoanei în capacitatea sa de a atinge un anumit nivel al performanţei. Poate fi considerată o dimensiune a variabilei mai generale AEP pentru realizarea şcolară.

(3) AEP în autoreglarea activităţii de scriere. Aceasta este o aplicare a constructului mai general AEP în autoreglarea învăţării la domeniul „scriere de text" (Zimmerman şi Bandura, 1994; Zimmerman şi Kitsantas, 1999; Zimmerman *et al.*, 1992). Măsurarea sa presupune o autoevaluare a capabilităţilor personale necesare scrierii de texte: elaborarea unor idei creative, interesante şi de efect; structurarea, organizarea şi revizuirea ideilor, precum şi managementul activităţii.

Competenţa percepută. Reprezintă o evaluare generală a nivelului competenţei pentru un anumit domeniu, în termeni de autoatribuire a acesteia.

Performanţa şcolară (academică). Se referă la indicatori ai nivelului de realizare şcolară. În studiile realizate, această variabilă a fost măsurată prin indicatori cantitativi, sub formă de note sau medii şcolare. Au fost înregistrate mediile şcolare generale, mediile pentru anumite discipline de studiu sau notele obţinute la sarcini şcolare specifice.

În continuare, vom prezenta şi alte variabile individuale sau contextuale corelate ale sinelui incluse în studii, dar care au un rol secundar.

Teoriile implicite cu privire la sine. Acestea sunt credinţe ale oamenilor cu privire la stabilitatea sau flexibilitatea caracteristicilor personale (Dweck şi Molden, 2005; Dweck *et al.*, 1995). Constructul a fost dezvoltat în ultimele decenii cu referire la caracterul înnăscut sau stabil al inteligenţei (*entity theory*) vs. dobândit sau dinamic (*incremental theory*), dar poate fi aplicat şi în cazul altor caracteristici sau abilităţi personale. Astfel, unele persoane consideră că inteligenţa este o capacitate înnăscută care nu poate fi schimbată, în timp ce alţii o consideră dinamică, în

schimbare. Studierea teoriilor implicite cu privire la inteligență a evidențiat rolul lor în cadrul sistemului motivațional al elevilor (Dweck şi Molden, 2005). Stabilirea scopurilor şi obiectivelor, căutarea unor strategii eficiente, investirea efortului, atribuirea cauzală a succesului şi eşecului sau chiar performanțele şcolare sunt influențate direct sau indirect de credințele elevilor privind posibilitățile de schimbare. De asemenea, teoriile implicite ale sinelui pot fi predictori ai evoluției stimei de sine a elevilor.

Obiectivele de realizare şcolară. Reprezintă o variabilă motivațională cu rol în determinarea performanțelor şcolare. Efectele directe sau indirecte ale obiectivelor de realizare asupra performanțelor depind de orientarea acestora: spre obținerea performanței, spre învățare şi dezvoltare, spre evitarea eşecului sau spre relaționare socială.

Standardul autoevaluativ. Reprezintă o variabilă cu rol important în autoreglarea învățării şi se exprimă prin gradul de mulțumire sau nemulțumire a elevului în raport cu performanța obținută (Zimmerman şi Bandura, 1994).

8.1.3. Obiective şi aspecte metodologice generale

În cele patru cercetări care vor fi prezentate în acest capitol au fost puse în evidență efectele unor dimensiuni ale conceptului de sine asupra performanțelor de tip şcolar, dar şi efectele performanțelor şcolare anterioare asupra conceptului de sine, având în vedere relația de reciprocitate dintre cele două categorii de variabile. Au fost discutate comparativ efectele conceptului de sine asupra performanței şcolare, având în vedere mai multe categorii:

– efectele unor dimensiuni mai generale ale sinelui, în raport cu altele mai specifice: de exemplu, stima de sine globală – stima de sine şcolară, conceptul de sine academic general – conceptul de sine pentru obiecte de studiu sau competența percepută – AEP;

- efectele unor dimensiuni predominant afective ale sinelui, în raport cu altele predominant cognitive: de exemplu, stima de sine globală – schema de sine a perseverenţei, stima de sine globală – competenţa percepută sau stima de sine globală – AEP;
- efectele unor dimensiuni predominant descriptive, în raport cu altele predominant prescriptive: de exemplu, conceptul de sine academic – AEP.

Participanţi

La toate cele patru cercetări au participat 1218 elevi şi studenţi din municipiul Iaşi. Dintre aceştia, 485 au fost studenţi de anul I, la facultăţile de litere şi economie ale Universităţii „Al I. Cuza" Iaşi, 331 au fost elevi de clasa a 10-a şi a 11-a de la mai multe licee din Iaşi şi 402 au fost elevi de gimnaziu de clasele a 6-a şi a 7-a de la mai multe şcoli din Iaşi.

Instrumente şi procedură generală

În studiile realizate au fost utilizate trei categorii de instrumente şi măsurări: instrumente autodescriptive, sarcini obiective de performanţă şi înregistrări ale unor date despre performanţele elevilor şi studenţilor. Instrumentele autodescriptive au fost aplicate sub forma creion-hârtie, iar sarcinile de performanţă au fost în concordanţă cu cerinţele şcolare obişnuite. Având în vedere că au fost folosite probe autodescriptive, datele obţinute au fost prelucrate, în general, prin analize ale covariaţiilor dintre variabile şi prin analize corelaţionale.

8.2. Stima de sine, schemele de sine şi performanța[1]

Cercetarea a avut ca scop analiza efectelor stimei de sine şi a unei scheme de sine asupra performanței într-o sarcină specifică. Au fost discutate şi posibilele influențe ale structurilor sinelui asupra performanței şcolare generale a studenților. Demersul empiric a avut în vedere surprinderea corespondenței dintre gradul de generalitate al autoevaluărilor şi cel al performanței măsurate, precum şi interacțiunea dintre stima de sine, ca dimensiune predominant afectivă, şi schemele de sine, ca structuri cognitive, în determinarea performanței. Concret, ne-am propus să analizăm modul în care prezența unei scheme de sine pe dimensiunea perseverență are efecte asupra performanței într-o sarcină specifică de perseverență. Am analizat, de asemenea, şi gradul de asociere dintre cele două variabile auto-descriptive, pe de o parte, şi performanța şcolară a subiecților investigați, pe de altă parte. Am ales să studiem schema de sine a perseverenței, deoarece aceasta este o autoevaluare a unui atribut important în activitatea şcolară.

Ipoteza generală de la care am plecat a fost aceea că rezultatele în diverse domenii de activitate sunt în relație cu structurile cognitive ale sinelui care organizează aceste domenii (schemele de sine) şi cu valența afectivă a reprezentărilor generale şi specifice ale sinelui (stima de sine globală şi specifică). Ipotezele specifice derivate de aici sunt:

1. Performanța la o sarcina de perseverență şi performanța şcolară corelează semnificativ cu nivelul stimei de sine globale şi şcolare.

[1] Acest studiu este o sinteză a unui articol publicat sub denumirea „Dimensiuni ale sinelui implicate in determinarea performanței". *Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza" din Iași (serie nouă), psihologie*, tom XIV, pp. 105-129 (Curelaru, 2005).

2. Prezența unei scheme de sine pe dimensiunea perseverență influențează performanța într-o sarcină specifică de perseverență.
3. Efectul stimei de sine asupra performanței în sarcina de perseverență şi asupra performanței academice depinde de prezența sau absența schemei de sine a perseverenței.
4. Există o asociere semnificativă între prezența schemei de sine a perseverenței şi manifestarea acestui atribut în contextul activităților şcolare.

Participanți

În faza preliminară a cercetării au participat 15 studenți de la facultățile de biologie şi economie, Universitatea „Al.I. Cuza" Iaşi, anul I. Nici unul dintre aceşti studenți nu a participat la etapa ulterioară a cercetării. În cercetarea propriu-zisă au participat 352 de studenți de la facultatea de economie, anul I, cu vârsta maximă de 20 ani.

Instrumente şi măsurări

Chestionarul pentru identificarea schemei de sine. Instrumentul utilizat pentru identificarea schemei de sine a perseverenței a cuprins o listă de adjective şi o scală de diferențiere semantică. Lista include 24 de adjective printre care sunt inserați itemi critici legați de dimensiunea studiată (perseverența). Subiectul trebuia să evalueze pe o scală gradul de importanță al fiecărui adjectiv în autodefinirea sa. Valorile mari arată că adjectivul are importanță mare în autodefinire, iar valorile mici semnifică importanță mică pentru autodefinire. Scala de diferențiere semantică cuprinde 24 de seturi de adjective bipolare, printre care sunt inserați itemii critici legați de dimensiunea studiată (perseverența). Subiectul trebuia să evalueze pe o scală măsura în care un adjectiv îl caracterizează. Valorile mari arată că adjectivul este puternic

autodescriptiv, iar cele mici înseamnă că acesta nu-l caracterizează deloc.

Scala toulousiană a stimei de sine (ETES). Este o scală de atitudini care permite măsurarea percepțiilor pozitive sau negative pe care persoana le are despre ea însăşi în diverse domenii (Oubrayrie, 1997; Oubrayrie *et al.*, 1994). În studiul de față a fost utilizată varianta pentru adolescenți (13-20 ani). Instrumentul a fost construit cu scopul de a evalua cinci dimensiuni separate ale sinelui (emoțională, şcolară, socială, fizică şi viitoare), oferind în acelaşi timp şi o măsură globală (suma scorurilor celor cinci dimensiuni). Scorurile obținute se pot situa între 0 şi 60 pentru scala globală şi între 0 şi 12 pentru subscale. Analiza validității instrumentului arată o consistență internă acceptabilă pentru sinele şcolar (α=0,76), pentru sinele fizic (α=0,68) şi pentru sinele global (α=0,66), dar nu şi pentru celelalte dimensiuni, unde coeficienții α se situează sub 0,50 (Oubrayrie *et al.*, 1994). În acelaşi studiu de validare, analiza corelațiilor dintre scorurile celor cinci dimensiuni şi scorul global a pus în evidență rezultate semnificative (cuprinse între 0,34 şi 0,72), dar totuşi reduse pentru două dimensiuni (sinele viitor şi fizic). Sinele şcolar şi cel emoțional corelează cel mai puternic cu scorul global la această vârstă.

Sarcina de perseverență a constat într-o activitate de dificultate moderată, care păstrează o serie de particularități ale activităților academice. Ea a mai fost utilizată de Ruvolo şi Markus (1992) pentru studierea influenței eurilor posibile asupra performanței. Subiecții sunt rugați să copieze cât mai fidel mai multe numere de dimensiuni mici, prezentate în coloane, cu ajutorul mâinii non-dominante (pentru cei mai mulți, mâna stângă). În consemn li se precizează că există cercetări care susțin că scrisul cu ajutorul mâinii nepreferate sporeşte capacitatea creierului. De asemenea, li se precizează că au libertatea de a se opri atunci când doresc. Este măsurat timpul de persistență în sarcină. Proba

de perseverenţă utilizată în acest studiu a fost pretestată pe un număr de 10 studenţi pentru a determina timpul maxim de persistenţă în sarcina (27 de minute). Acesta a fost timpul pe care l-am stabilit pentru derularea sarcinii de perseverenţă în faza cercetării propriu-zise. Am presupus că abilitatea subiecţilor pentru acest tip de sarcină este echivalentă, deoarece ei nu au fost selectaţi în prealabil după această variabilă.

Chestionarul care măsoară percepţiile subiecţilor privind perseverenţa lor în activitatea şcolară. Instrumentul are 24 de itemi şi a fost construit plecând de la 6 itemi critici referitori la perseverenţa în activitatea şcolară la care s-au adăugat alţii care vizează diverse dimensiuni ale activităţii şcolare (motivaţie, capacitate de efort, autocontrol, implicare). Scopul chestionarului este de a evalua dimensiunea perseverenţă a conceptului de sine în context şcolar.

Performanţa în sarcină a fost reprezentată de timpul petrecut de subiecţi în sarcina de perseverenţă.

Performanţa şcolară (academică) a fost măsurată prin media şcolară generală a studenţilor pe semestrul întâi.

Procedură

Pentru construcţia instrumentelor care măsoară prezenţa sau absenţa unei scheme de sine pe dimensiunea *perseverenţă* s-a realizat un studiu preliminar pe un număr de 15 subiecţi de la facultăţile de biologie şi economie. Subiecţii au fost invitaţi să genereze cât mai multe sinonime pentru termenul *perseverenţă.* Analiza calitativă a datelor obţinute, coroborată cu date din dicţionarele de sinonime, a permis reţinerea a şase adjective, corespunzătoare termenului luat în discuţie: *perseverent, stăruitor, tenace, organizat, constant, răbdător*. Adjectivele selectate au fost inserate printre altele în cadrul instrumentelor autodescriptive descrise mai sus.

Probele utilizate în cercetare au fost aplicate în două etape în timpul seminariilor de psihologia educației. În prima etapă au fost aplicate instrumentele autodescriptive pentru identificarea schemei de sine şi pentru măsurarea stimei de sine. În a doua etapă a fost aplicată inițial proba de perseverență. După trecerea timpului maxim stabilit, subiecții care mai persistau în sarcină au fost opriți. La sfârşitul acestei probe, după o scurtă pauză, studenții au completat chestionarul de măsurare a percepțiilor de sine privind perseverența în activitatea şcolară.

Identificarea schemei de sine pe dimensiunea *perseverență* s-a realizat respectând procedura inițiată de Markus (1977). Cu ajutorul scalei de diferențiere semantică şi a celei de evaluare a importanței adjectivelor în autodefinire au fost selectați subiecții schematici şi aschematici. Pot fi considerați schematici pe dimensiunea *perseverență* subiecții care se plasează la extremitățile scalei de diferențiere semantică (se consideră foarte perseverenți sau, dimpotrivă, lipsiți de perseverență) şi acordă acestei dimensiuni fie o importanță foarte mare, fie o importanță foarte mică în autodefinirea lor. Subiecții aschematici se plasează la mijlocul scalei de diferențiere semantică şi acordă caracteristicii *perseverență* o importanță medie în autodefinirea lor. Au fost selectați astfel studenții *schematici* la polul negativ (cei care se consideră *deloc perseverenți*), cei *schematici* la polul pozitiv (cei care se consideră *foarte perseverenți*) şi cei *aschematici* (care nu se autodefinesc prin această dimensiune) (Tabelul nr. 8.1.).

Tabelul nr. 8.1. Distribuția subiecților în funcție de variabila *schemă de sine*

Dimensiunea	**Schematici -**	**Aschematici**	**Schematici +**	**Total**
Perseverență	16	233	103	**352**

Pentru această cercetare au fost reținuți doar studenții care posedă schema de sine pozitivă, deoarece grupul celor care posedă schema negativă este foarte mic. Având în vedere tendința de dezirabilitate socială şi faptul că subiecții sunt studenți (persoane care au un anumit grad de perseverență), o astfel de distribuție nu este surprinzătoare.

Pentru variabila independentă *stimă de sine*, selectarea grupurilor de cercetare s-a realizat utilizând modelul cuartilelor (Rotariu *et al.*, 1999). Pentru grupul *stimă de sine joasă* au fost reținuți subiecții de la extremitatea inferioară a distribuției, iar pentru grupul *stimă de sine înaltă* au fost selectați subiecții de la extremitatea superioară. Subiecții de la mijlocul distribuției au constituit grupul celor cu *stimă de sine medie* (Tabelul nr. 8.2.). Această procedură este uzuală în cazul separării distribuției rezultatelor la scalele de stimă de sine, pentru care nu există prestabilit un etalon care să permită includerea subiecților în categoria celor cu stimă de sine joasă, medie sau înaltă. În cazul măsurării stimei de sine, scorurile obținute de subiecți pot atinge limita maximă a scalei, dar nu vor avea niciodată valori situate la limita minimă. Această tendință este explicabilă, deoarece nivelul scăzut al stimei de sine este relativ, fiind evaluat prin raportare la scorurile înalte obținute de alți subiecți, şi nu prin raportare la valoarea absolută 0 (Baumeister, 1997; Tice, 1993).

Tabelul nr. 8.2. Distribuția subiecților în funcție de variabila *stimă de sine*

Dimensiunea \ Grupuri	Stimă de sine joasă	Stimă de sine medie	Stimă de sine înaltă	Total
Stimă de sine (dimensiunea emoțională)	101	165	86	**352**
Stimă de sine (dimensiunea socială)	115	79	158	**352**
Stimă de sine (dimensiunea şcolară)	110	75	167	**352**
Stimă de sine (dimensiunea fizică)	116	82	154	**352**
Stimă de sine (dimensiunea viitoare)	99	147	106	**352**
Stima de sine globală	95	170	87	**352**

Pentru studierea efectului conjugat al variabilelor schemă de sine şi stimă de sine asupra celor două tipuri de performanță s-a realizat selecția grupurilor prin încrucişarea variabilelor (Tabelul nr. 8.3.). Au fost excluse dimensiunile socială şi viitoare ale stimei de sine, întrucât coeficienții de consistență internă pentru acestea au fost prea mici.

Tabelul nr. 8.3. Distribuția subiecților în funcție de variabilele *schemă de sine* şi *stimă de sine*

		Perseverență	
		Schematici	Aschematici
Stimă de sine (globală) α=0,80	Stimă joasă	17	67
	Stimă medie	56	110
	Stimă înaltă	30	56

		Perseverenţă	
		Schematici	Aschematici
Stimă de sine (şcolară) α=0,70	Stimă joasă	15	86
	Stimă medie	24	50
	Stimă înaltă	64	97
Stimă de sine (fizică) α=0,70	Stimă joasă	35	72
	Stimă medie	24	55
	Stimă înaltă	44	106
Stimă de sine (emoţională) α=0,64	Stimă joasă	23	68
	Stimă medie	44	115
	Stimă înaltă	36	50
Total		**103**	**233**

Rezultate

Rezultatele privind proprietăţile psihometrice ale scalei ETES obţinute pe grupul nostru de subiecţi sunt comparabile cu cele obţinute de autoarele instrumentului (Oubrayrie *et al.,* 1994). Corelaţiile scorului global cu patru dintre cele cinci subscale (sinele social, fizic, şcolar şi emoţional) sunt cuprinse între 0,64 şi 0,76. O valoare mai mică s-a obţinut doar pentru sinele viitor (0,45). Aceste rezultate ne indică relevanţa celor patru dimensiuni pentru măsura globală a stimei de sine. Pentru dimensiunea socială şi pentru cea viitoare, coeficienţii alfa obţinuţi în acest studiu au valori mici (0,47 şi, respectiv, 0,23), ceea ce pune problema revizuirii acestor scale.

Pentru verificarea ipotezelor avansate au fost analizate corelaţiile şi efectele produse de variabilele *schemă de sine* şi *stima de sine* asupra performanţei la sarcina specifică de perseverenţă şi asupra performanţei academice a studenţilor. Au fost utilizate ca

tehnici statistice corelațiile Pearson şi ANOVA factorial (Sava, 2004).

Corelațiile dintre stima de sine şi performanță

Analiza corelațiilor dintre variabile evidențiază asocieri semnificative ale performanței academice cu stima de sine globală şi cu cea şcolară, aşa cum am presupus prin prima ipoteză. Rezultatele nu indică corelații semnificative între performanța academică şi celelalte dimensiuni ale stimei de sine (fizică şi emoțională). În cazul performanței obținute la sarcina de perseverență, se observă o corelație a acesteia cu toate dimensiunile stimei de sine (globală, şcolară, fizică şi emoțională) (Tabelul nr. 8.4.).

Tabelul nr. 8.4. Corelațiile dintre performanța specifică şi şcolară medie şi dimensiunile stimei de sine

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Performanța academică (media şcolară generală)					
2. Performanța în sarcina de perseverență (timpul)	0,14**				
3. Stima de sine globală	0,20**	0,28**			
4. Stima de sine (şcolară)	0,44**	0,20**	0,71**		
5. Stima de sine (fizică)	-0,03	0,23**	0,68**	0,26**	
6. Stima de sine (emoțională)	0,05	0,13*	0,75**	0,42**	0,39**

Notă. N=344, **Corelații semnificative la pragul de 0,01, *Corelații semnificative la pragul de 0,05.

Efecte ale stimei de sine şi ale schemei de sine asupra performanței în sarcină

Analizele de varianță (schemă de sine x stimă de sine) indică următoarele efecte semnificative asupra ***performanței la sarcina de perseverență***

- Un efect principal al variabilei *stimă de sine globală*, F(2, 330)=6,94, p=0,001. Performanța subiecților la sarcina de perseverență a fost diferită pentru cele trei grupuri cu niveluri diferite ale stimei de sine globale. Analizele posthoc ne arată că diferențele apar între toate cele trei grupuri. Timpul petrecut în sarcină este cu atât mai mare cu cât nivelul stimei de sine globale este mai mare.
- Un efect principal al variabilei *stimă de sine şcolară*, F(2, 330)=4,24, p<0,05. Performanța în sarcina de perseverență a fost diferită între toate cele trei grupuri de elevi cu stimă de sine şcolară diferită. Studenții care au un nivel ridicat al stimei de sine şcolare persistă mai mult în sarcină decât cei cu stimă de sine şcolară medie şi scăzută.
- Un efect principal al variabilei *stima de sine fizică*, F(2, 330)=5,84, p<0,01. Testul de comparații multiple indică o singură diferență semnificativă şi anume între subiecții cu stima de sine fizică joasă şi cei cu stima de sine înaltă. Studenții cu stimă de sine fizică ridicată persistă mai mult în sarcină decât cei cu stimă de sine scăzută.

Nu există un efect principal al variabilei stimă de sine emoțională şi nici al variabilei schemă de sine. De asemenea, rezultatele nu au evidențiat efecte de interacțiune între schema de sine pe dimensiunea perseverență şi stima de sine. Altfel spus, efectul stimei de sine asupra performanței în sarcină a aschematicilor nu diferă semnificativ de efectul produs la grupul de schematici.

Efecte ale stimei de sine şi ale schemei de sine asupra performanței şcolare

Pentru variabila dependentă ***performanță şcolară***, analiza de varianță (schemă de sine x stimă de sine) evidențiază următoarele efecte semnificative.

- Un efect principal al variabilei *schemă de sine* $F(1,330)=8,31$, $p<0,01$. Prezența schemei de sine a perseverenței este asociată cu o performanță şcolară mai bună. Studenții care se autodefinesc prin perseverență au rezultate şcolare mai bune decât cei care nu consideră această dimensiune definitorie pentru personalitatea lor.
- Un efect principal al variabilei *stimă de sine şcolară*, $F(2,330)=12,59$, $p<0,001$. Subiecții cu stimă de sine şcolară ridicată au medii şcolare mai bune, în raport cu celelalte grupuri.
- Un efect de interacțiune între *schema de sine* şi *stima de sine şcolară*, $F(2,330)=3,23$, $p<0,05$. Efectul variabilei stimă de sine şcolară la grupul de subiecți schematici este diferit față de cel de la grupul de aschematici. Astfel, performanța şcolară a studenților schematici nu variază în funcție de nivelul stimei de sine şcolare, aşa cum se întâmplă la grupul de aschematici. La aceştia din urmă, cu cât stima de sine şcolară este mai ridicată, cu atât performanța şcolară este mai mare, efect pe care nu l-am identificat la primul grup.
- Un efect de interacțiune între *schema de sine* şi *stima de sine emoțională*, $F(2,330)=5,92$, $p<0,01$. Efectul stimei de sine emoționale asupra performanței şcolare este semnificativ diferit pentru cele două grupuri. La studenții schematici pe dimensiunea perseverență, performanța variază în sens invers față de stima de sine emoțională: media şcolară este mai mare la cei cu stimă de sine emoțională scăzută decât la cei cu stimă de sine ridicată. La aschematici, media şcolară a

studenţilor este cu atât mai mare, cu cât stima de sine emoţională este mai ridicată.

Nu au fost evidenţiate efecte principale ale stimei de sine globale, fizice sau emoţionale asupra performanţei şcolare. Pentru a verifica ultima ipoteză a fost analizat gradul de asociere al schemei de sine pe dimensiunea perseverenţă cu percepţiile studenţilor privind manifestarea acestei caracteristici în activitatea lor şcolară. Datele obţinute cu ajutorul chestionarului destinat măsurării dimensiunii *perseverenţă* în activitatea şcolară au fost prelucrate prin analiză factorială exploratorie. Au fost identificaţi 6 factori care acoperă 45,5% din varianţă (perseverenţă, capacitate de efort, motivaţie extrinsecă, participare, activism, autonomie). Pentru factorul denumit *perseverenţă*, care ne indică o măsură a perseverenţei manifestate de studenţi în activitatea şcolară, rezultatele arată diferenţe semnificative între cele două grupuri de schematici şi aschematici. Cum era de aşteptat, subiecţii care posedă schema de sine a perseverenţei se percep pe ei înşişi mai perseverenţi în activităţile şi sarcinile academice decât subiecţii aschematici, [$t(334)=3,02$, $p<0,001$].

Discuţii

Rezultatele obţinute confirmă prima ipoteza privind corelaţia dintre cele două tipuri de performanţă şi stima de sine (globală şi şcolară). Corelaţia pozitivă semnificativă dintre stima de sine şcolară şi performanţa şcolară reprezintă un suport în plus pentru validitatea de criteriu a acestei dimensiuni. În ceea ce priveşte corelaţia moderată dintre stima de sine globală şi performanţa şcolară, aceste rezultate confirmă o parte a cercetărilor deja existente (Hansford şi Hattie, 1982; Baumeister *et al.,* 2003). Corelaţia dintre performanţa în sarcină şi stima de sine şcolară se poate explica prin faptul că studenţii care au reprezentări pozitive cu privirea la sine în context şcolar au asociat sarcina dată cu cerinţele şcolare şi s-au conformat mai mult decât ceilalţi.

Deşi nu am anticipat o corelație între performanța la sarcina de perseverență şi celelalte două dimensiuni ale stimei de sine (fizică şi emoțională), rezultatele ne indică o asociere semnificativă. Rezultatele nu sunt surprinzătoare, deoarece este mai probabil ca persoanele care au încredere în sine să continue o sarcină care se presupunea că are legătură cu flexibilitatea creierului, pentru a-şi demonstra că reuşesc. Subiecții cu un sine fizic mai puternic au avut probabil mai multă încredere în posibilitățile lor de a-şi forma deprinderi motorii.

Ipoteza a doua potrivit căreia prezența unei scheme de sine pe dimensiunea perseverență are efecte asupra performanței la proba de perseverență nu a fost susținută. Timpii de persistență în sarcină nu au fost diferiți pentru cele două categorii de subiecți. Importanța acestui atribut în autodefinirea subiecților schematici nu a presupus şi transpunerea lui în comportament. Aceste rezultate au mai fost obținute şi în alte cercetări, dar dimensiunea studiată a fost diferită, referindu-se la o capacitate (capacitatea logică), şi nu la o trăsătură de personalitate (a se vedea Cross şi Markus, 1994). Lipsa unei asocieri între reprezentarea unui sine perseverent şi performanța la o sarcină specifică de perseverență se poate explica prin faptul că trăsătura evaluată este prea generală. În plus, natura sarcinii nu a fost cunoscută de subiecți decât după rezolvarea ei. Prin urmare, contextul de rezolvare a acesteia nu a activat schema de sine a perseverenței. Hattie (1992) susține că saliența conceptului de sine în anumite contexte asigură o legătură mai puternică a acestuia cu acțiunile adoptate. O serie de studii care au surprins relația dintre conceptul de sine şi eficacitatea în diverse sarcini au arătat că performanțele sunt influențate de percepțiile de sine numai dacă acestea din urmă fac referire la competențele specifice pentru sarcină şi la autoeficacitatea percepută (Skaalvik şi Rankin, 1995; Bandura, 1997; Bong şi Clark, 1999; Pajares şi Schunk, 2001).

Ipoteza a treia referitoare la efectul conjugat al celor două variabile ale sinelui asupra celor două tipuri de performanţă a fost parţial susţinută. Pentru sarcina de perseverenţă, care este o sarcină specifică, nu s-a înregistrat nici un efect de interacţiune. S-au constatat, pe baza rezultatelor, doar efecte principale ale stimei de sine (globale, şcolare şi fizice), independent de variabila schemă de sine. Rezultatele indică însă pentru performanţa şcolară un efect de interacţiune între stima de sine şi schema de sine. La subiecţii la care schema de sine a perseverenţei nu este prezentă (aschematicii), media şcolară variază în funcţie de nivelul stimei de sine: cu cât media şcolară este mai mare, cu atât stima de sine este mai ridicată. La subiecţii la care schema perseverenţei este prezentă (cei care se autodefinesc prin perseverenţă) acest efect nu apare: nu există diferenţe semnificative între mediile şcolare ale acestora, în funcţie de nivelul stimei de sine. De exemplu, studenţii schematici cu stimă de sine joasă nu au media şcolară mai mică decât cei cu stimă de sine ridicată. O posibilă explicaţie a acestor rezultate ar fi aceea că studenţii aschematici au evaluat sinele lor şcolar şi global prin raportare la performanţele lor şcolare, pe când studenţii schematici au avut în autoevaluarea lor şi alte surse decât cele reprezentate de rezultatele lor şcolare. De asemenea, este probabil ca asocierea puternică dintre perseverenţă şi performanţa şcolară să fi anulat posibilul efect al stimei de sine, la subiecţii din grupul de schematici.

Rezultatele obţinute susţin ultima ipoteză, şi anume aceea potrivit căreia prezenţa schemei de sine a perseverenţei se asociază semnificativ cu percepţia studenţilor privind manifestarea acestui atribut în contextul activităţilor şcolare. Cei care s-au autodefinit ca fiind perseverenţi în general se apreciază ca fiind mai perseverenţi şi în activitatea academică. Aceste rezultate demonstrează relaţia dintre evaluările generale şi specifice ale sinelui, dar nu ne spun nimic despre sensul

influenței. Autodefinirea studenților prin perseverență poate fi rezultatul unei generalizări pe baza experiențelor lor şcolare, acest domeniu fiind predominant în cea mai mare parte a vieții lor.

Varietatea rezultatelor obținute în cercetările asupra relației dintre conceptul de sine şi performanță atrage atenția asupra faptului că nu toate structurile sinelui acționează la fel în procesarea informației şi în mobilizarea comportamentelor cerute de diverse situații. Markus şi Wurf (1987) susțin că schemele de sine sunt mai centrale, mai generale şi mai elaborate decât alte structuri ale sinelui şi, prin urmare, au influență mai mare în orientarea comportamentelor. Relația stimei de sine globale şi specifice cu cele două tipuri de performanță, confirmată de rezultatele din cercetarea de față, ar putea fi explicată prin faptul că această variabilă a sinelui poate fi asimilată unei scheme mai generale, care include reprezentări ale valorii personale, dar şi ale competenței. Deşi literatura de specialitate a arătat că reprezentările generale ale sinelui nu sunt predictive pentru performanța în domenii sau sarcini specifice, rezultatele acestei cercetări au demonstrat efecte ale stimei de sine asupra performanței în sarcina de perseverență. Nu putem face generalizări ale acestui efect pentru orice tip de sarcină, dar atragem atenția asupra faptului că, deşi mai generală, stima de sine poate avea efecte asupra performanțelor prin intermediul unor factori, cum ar fi autoeficacitatea percepută.

8.3. Conceptul de sine academic şi performanța şcolară

În această cercetare, am abordat relația dintre conceptul de sine (CS) şi performanța şcolară la două niveluri de generalitate (şcolar general şi specific disciplinelor şcolare), la elevii de liceu. Scopul a fost acela de a verifica pe un eşantion de elevi din şcolile noastre relația stabilită de autorii modelului multi-

dimensional al conceptului de sine (Marsh şi Shavelson, 1985). Am inclus în studiu conceptul de sine academic global (CSAG), pe cel pentru matematică (CSM) şi pe cel verbal sau pentru „citire"(CSL).

Am presupus că relaţia dintre CS academic şi performanţa şcolară este mai puternică în situaţiile în care corespondenţa dintre domeniul reprezentărilor de sine şi domeniul de performanţă măsurat este mai bună. Prin urmare, ipotezele de cercetare sunt următoarele:

1. CSAG corelează cel mai puternic cu media şcolară generală a elevilor şi mai slab cu mediile obţinute la cele două discipline luate în studiu.
2. CSL corelează cel mai bine cu media de la limba şi literatura română şi mai slab cu celelalte categorii de performanţă şcolară (generală şi matematică).
3. CSM corelează cel mai bine cu performanţa matematică şi mai slab cu celelalte categorii de performanţă şcolară (generală şi de la limba şi literatura română).

Participanţi

La studiu au participat 331 elevi de liceu (clasele a 10-a şi a 11-a). Structura eşantionului a fost următoarea: 211 (63,7%) elevi de clasa a 10-a şi 120 (36,3%) de clasa a 11-a, cu vârsta medie 16,9 ani; 93 băieţi (28,1%) şi 238 fete (71,9%); 182 (55%) profil real şi 149 (45%) profil uman. Elevii provin de la patru licee din municipiul Iaşi (Liceul Economic nr. 1; Liceul Teoretic „Al.I. Cuza"; Liceul Teoretic „V. Alecsandri" şi Liceul Teoretic „G. Ibrăileanu").

Instrumente şi procedură

Scala conceptului de sine academic general (CSAG) măsoară aspecte ale sinelui legate de domeniul şcolar, în general. A fost construită pornind de la teoriile multidimensionale ale

conceptului de sine şi cuprinde 24 de itemi care reprezintă o dezvoltare a scalei de măsurare a conceptului de sine academic general din SDQ a lui Marsh (10 itemi), adaptată de o echipă de la Emory University[2]. Am adăugat încă 14 itemi cu acelaşi nivel de generalitate, care fac referire la anxietatea şi satisfacția produsă de şcoală, interesul pentru şcoală şi percepțiile privind competențele şcolare generale. Aceşti itemi au fost preluați şi adaptați din scala de măsurare a conceptului de sine a lui Song şi Hattie (*apud* Hattie, 1992) şi din *Scala toulousiană a stimei de sine (ETES)* (Oubrayrie, 1997). Coeficientul de consistență al scalei elaborate este de 0,82. Instrumentul cuprinde afirmații pentru care elevul trebuie să estimeze gradul de adevăr sau falsitate, pe o scală cu 6 trepte (de exemplu, „Am realizat întotdeauna bine temele date de profesori", „În comparație cu ceilalți colegi de vârsta mea, sunt un elev bun", „Temele şcolare mă fac să mă simt neliniştit"). Scorurile mici reprezintă un nivel scăzut al CSAG, iar cele mari, un nivel ridicat.

Scala de măsurare a conceptul de sine referitor la matematică (CSM) evaluează aspecte ale sinelui legate de disciplina matematică şi cuprinde 10 itemi (de exemplu, „Nu am fost niciodată atras de matematică", „Matematica mă face să mă simt incapabil, în general"). Instrumentul reprezintă o traducere adaptată a itemilor extraşi din SDQ a lui Marsh[3]. Coeficientul de consistență al scalei este de 0,90. Scorurile mici reprezintă un nivel scăzut al CSM, în timp ce valorile mari reprezintă un nivel ridicat al acestuia.

Scala de măsurare a conceptului de sine referitor la citit (CSL) măsoară aspecte ale sinelui legate de disciplina limbă şi literatură şi de citire (de exemplu, „În comparație cu cei de vârsta mea, sunt bun la obiectele care presupun cititul", „Când am de

[2] http://www.des.emory.edu, accesat la 3 martie 2008.
[3] http://www.des.emory.edu, accesat la 3 martie 2008.

citit un text mai dificil, nu mă las până nu-l înțeleg”). Subiecții sunt puşi să evalueze pe o scală cu 6 trepte cât de adevărate sau false sunt cele 13 afirmații prezentate. Itemii au fost, de asemenea, traduşi şi adaptați[4]. Scorurile mici semnifică un nivel scăzut al CSL, în timp ce scorurile mari evidențiază un nivel ridicat. Coeficientul de consistență internă alfa este 0,88.

Performanța academică a elevilor a fost obținută din cataloagele lor cu ajutorul diriginților de la clasă. Au fost înregistrate media generală a elevilor, media de la matematică şi cea de la limba şi literatura română.

Cele trei scale au fost aplicate în aceeaşi sesiune sub forma creion-hârtie. Elevilor li s-a cerut acordul de a participa la o cercetare care are ca scop studierea relației dintre autocunoaştere şi performanță.

Rezultate

Pentru verificarea ipotezelor de cercetare, am realizat analize ale relațiilor dintre variabile (corelații şi regresii liniare multiple) şi ale unor diferențe între grupuri (testul t).

Conform cercetărilor anterioare, într-un model de regresie care explică variația celor trei categorii de medii şcolare în funcție de cele trei concepte de sine, ar trebui ca variația mediei de la matematică şi de la limba română să fie explicată cel mai bine de CSM şi, respectiv, CSL (Marsh, 1993b). De asemenea, variația mediei şcolare generale ar trebui să fie explicată cel mai bine de CSAG.

Corelațiile dintre conceptul de sine academic şi performanța şcolară

Pentru a evidenția gradul de asociere al mediei şcolare generale cu dimensiunile CA academic, am inclus într-un model

[4] *Idem*.

de regresie multiplă simultană variabilele-predictori CSAG şi CSL. CSM nu a fost inclus, deoarece nu corelează semnificativ cu media generală (Tabelul nr. 8.5.).

Tabelul nr. 8.5. Corelațiile bivariate Pearson dintre variabile

	CSL	CSM	Media şcolară generală	Media la matema-tică	Media la română
CSAG	0,61**	0,14**	0,44**	0,37**	0,32**
CSL		-0,05	0,44**	0,25**	0,55**
CSM			-0,01	0,11*	-0,11*
Media şcolară generală				0,74**	0,69**
Media la matematică					0,40**

Notă. N=331, **Corelații semnificative la pragul de 0,01; *Corelații semnificative la pragul de 0,05.

Modelul de regresie propus este semnificativ din punct de vedere statistic, $F(2, 328) = 52,32$, $p<0,001$. Cele două variabile (CSAG şi CSL) explică 24,2 % din varianța mediei generale. Coeficienții beta indică acelaşi grad de asociere semnificativă a mediei generale cu cele două dimensiuni ale conceptului de sine (CSAG: $\beta=0,27$, $p<0,001$, CSL: $\beta=0,27$, $p<0,001$). Am putea concluziona că dimensiunea mai generală a conceptului de sine şcolar este la fel de predictivă pentru performanța generală a elevilor ca şi dimensiunea mai specifică, reprezentată de conceptul de sine verbal.

Analiza de regresie multiplă simultană a arătat că 30,8% din variația mediei la română poate fi explicată de CSAG şi de CSL, $F(2, 328)=73,03$, $p<0,001$. Însă, în cadrul modelului, doar variabila CSL are putere de predicție pentru media la română

(β=0,56, p<0,001), în timp ce CSAG nu mai exercită nici un efect asupra acesteia (β=0,02, p>0,05).

Pentru explicarea variaţiei mediei la matematică am inclus în modelul de regresie toate cele trei dimensiuni ale conceptului de sine care corelează cu aceasta. Deşi procentul de varianţă explicat de cele trei variabile este mic (doar 14,5%), modelul este semnificativ din punct de vedere statistic, $F(3, 327)=18,42$, $p<0,001$. Analiza coeficienţilor de regresie indică o asociere semnificativă a mediei la matematică doar cu CSAG (β=0,32, p<0,001). Coeficienţii de corelaţie semiparţială ne arată că, dacă îndepărtăm efectul variabilelor CSAG şi CSL, asocierea dintre CSM şi media la matematică este aproape nulă (rsp=0,06). Lipsa de corelaţie semiparţială dintre CSL şi media la matematică este explicabilă, rezultate similare fiind obţinute şi în alte cercetări (a se vedea şi Marsh, 1993b), dar lipsa de asociere dintre CSM şi media la matematică este oarecum surprinzătoare şi necesită analize mai detaliate. La elevii de gimnaziu pe care i-am investigat într-o altă cercetare, media obţinută la matematică a fost corelată cel mai puternic cu CSM (r=0,54) (Curelaru, 2008).

Pentru a clarifica relaţia dintre conceptul de sine şi performanţa şcolară am luat în calcul şi profilul la care sunt înscrişi subiecţii investigaţi (real/uman), care ar putea explica gradul mic de asociere a CSM cu performanţa de la matematică. Au fost analizate comparativ mediile şcolare la cele două profiluri şi nivelurile conceptului de sine (Tabelul nr. 8.6.).

Tabelul nr. 8.6. Diferențele dintre variabile în funcție de profilul liceului

Variabila	**Real** (N=182)	**Uman** (N=149)	**t-test, U, p**
Media şcolară generală	Mrk=124,80	Mrk=216, 32	U=6061,00, p<0,001
Media la matematică	M=7,35, SD=1,34	M=9,08, SD=0,82	t(306,70)= - 14,30, p<0,001
Media la română	M=7,97, SD=1,24	M=8,36, SD=1,14	t(329)= - 2,29, p<0,01
CSAG	M=85,34, SD=16,14	M=93,04, SD=13,79	t(329)= - 4,60, p<0,001
CSL	M=54,20, SD=13,02	M=57,46, SD=12,37	t(329)= - 2,31, p<0,05
CSM	M=33,79, SD=12,42	M=30,66, SD=12,14	t(329)=2,30, p<0,05

În Tabelul nr. 8.6. se observă că elevii de la profilul uman au performanțe mai mari decât cei de la real. Există o corespondență între diferențele de medii pentru performanța şcolară şi cele pentru conceptul de sine, în cazul domeniului citire şi al celui şcolar general. Însă pentru domeniul matematică, sensul diferențelor este inversat: deşi elevii de la profilul real au medie mai mică la matematică decât elevii de la profilul umanist, nivelul CSM este mai mare la primii decât la cei din urmă. Această observație explică şi slaba corelație identificată între CSM şi performanța matematică pentru întreg grupul de participanți. Analiza de regresie aplicată separat pentru cele două profiluri oferă explicații diferite pentru variația mediei de la matematică.

Tabelul nr. 8.7. Corelaţii Pearson între dimensiunile CS academic şi media la matematică la cele două profiluri

	CSAG	CSL	CSM
Media la matematică (uman, N=149)	0,327**	0,271*	0,165*
Media la matematică (real, N=182)	0,278**	0,210*	0,283**

Notă. **Corelaţii semnificative la pragul de 0,01, *Corelaţii semnificative la pragul de 0,05.

La ambele profiluri, deşi modelele de regresie sunt semnificative statistic, doar 13% din variaţia mediei la matematică poate fi explicată prin variaţia celor trei variabile autodescriptive. Analiza coeficienţilor beta pentru cele două modele de regresie a arătat că la profilul umanist media la matematică are un grad de asociere mai mare cu CSAG ($\beta=0,21$, $p<0,05$) decât cu CSM ($\beta=0,15$, $p>0,05$). În schimb, la profilul real există o asociere semnificativă între media la matematică şi CSM ($\beta=0,25$, $p=0,001$), dar nu există corelaţie semnificativă între performanţa matematică şi CSAG.

Discuţii

Luând în considerare rezultatele obţinute pe baza analizei de regresie, ipoteza generală cu privire la corespondenţa dintre domeniul de performanţă şi autocunoaşterea legată de acesta nu s-a confirmat în totalitate şi nu putem extrage o concluzie generală. Rezultatele au arătat că nu există o asociere mai mare a mediei generale cu dimensiunea globală a conceptului de sine academic decât cu dimensiunea specifică a acestuia pentru citire, aşa cum susţin teoreticienii conceptului de sine multidimensional-ierarhic (Marsh şi Shavelson, 1985). Altfel spus, atunci când s-au autoevaluat, elevii nu au distins între reprezentarea

sinelui şcolar general şi cea a sinelui ca „bun cititor”. Aceste rezultate ar putea fi explicate prin faptul că dimensiunea „citire” joacă un rol important în activitatea şcolară generală şi este, probabil, asociată cu cele mai multe dintre disciplinele şcolare, care necesită un anumit nivel al abilităților verbale. În acelaşi timp, conceptul de sine specific domeniului „citire” corelează mai bine cu performanța de la limba română decât conceptul de sine general, aşa cum am presupus.

Conceptul de sine legat de domeniul matematică corelează negativ cu media de la limba română, în acord cu rezultatele altor cercetări (a se vedea Marsh, 1993b). Gradul de asociere dintre conceptul de sine referitor la matematică şi media corespunzătoare este aproape nul pentru întregul eşantion de subiecți, dar devine semnificativ la profilul real. Una dintre explicațiile acestor rezultate poate fi aceea că la elevii de la profilul uman, care au mai puține ore de matematică şi pentru care această disciplină nu este atât de importantă, performanța a fost supraevaluată de către profesori. Este posibil ca elevii să fi realizat autoevaluările solicitate bazându-se pe abilitățile lor reale, şi nu pe notele primite. Altfel spus, deşi au medii mari la matematică, elevii sunt conştienți că acestea nu reflectă capacitățile lor. Nivelul mai ridicat al conceptului de sine referitor la matematică la elevii de la profil real, în pofida mediilor mai mici ale acestora, poate fi explicat dacă ținem cont de alte cercetări care au susținut rolul predictiv al reprezentărilor de sine în alegerea carierei (Hackett, 1995; Marsh & Yeung, 1997b; Bandura, 2006b). Cercetările citate au arătat că reprezentările sinelui şcolar au la bază performanțele anterioare, dar, odată formate, nu se schimbă cu uşurință şi determină apoi alegerea activităților, a cursurilor academice şi a carierei. Astfel, conceptul de sine al elevilor de la cele două profiluri corespunde cu alegerile pe care le-au făcut.

Studiul de față analizează gradul de corespondență dintre performanțele şcolare şi reflectarea acestora la nivelul repre-

zentărilor sinelui pe o populaţie de elevi de liceu, de la noi din ţară. Fără a stabili o relaţie de cauzalitate între cele două categorii de variabile – concept de sine şi indicatori ai performanţei –, studiul a evidenţiat rezultate relativ diferite de cele obţinute până acum, la nivelul conceptului de sine pentru matematică. Cunoaşterea discrepanţelor dintre percepţiile elevilor cu privire la competenţele proprii în anumite domenii şi performanţele efective este importantă pentru dezvoltarea unui concept de sine în acord cu realitatea.

8.4. Conceptul de sine academic, autoeficacitatea percepută şi performanţa[5]

În această cercetare s-a urmărit crearea unui *context social de sine* (Monteil, 1997, 1998), prin activarea experienţelor autobiografice referitoare la statutul de elev, dar utilizând o altă procedură decât cea a lui Monteil, şi anume una introspectivă. Considerăm că salienţa conceptului de sine academic, prin introspecţia elevului asupra unor itemi autodescriptivi, va avea efect asupra autoeficacităţii percepute (AEP) în rezolvarea unor sarcini şcolare specifice. Am presupus că AEP în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică, în calitatea sa de predictor important al performanţei corespunzătoare, depinde de nivelul conceptului de sine academic global (CSAG), de conceptul de sine matematic (CSM), dar şi de activarea sau non-activarea acestora înainte de confruntarea cu sarcina. Ipotezele de cercetare derivate sunt:

[5] Acest studiu prezintă în mare parte un articol publicat sub denumirea „Rolul conceptului de sine în evaluarea eficienţei personale pentru sarcini specifice”, *Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al. I. Cuza” din Iaşi (serie nouă), psihologie*, XVII, 75-102, 2008.

1. AEP în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică depinde predominant de performanțele anterioare ale elevului, dar şi de CSAG şi CSM.
2. AEP în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică reprezintă un predictor mai important pentru performanța în sarcină decât CSAG, CSM şi performanța anterioară (generală şi matematică).
3. Nivelul AEP în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică depinde atât de nivelul CSAG şi CSM, cât şi de activarea/non-activarea CSAG şi CSM.

Participanți

La cercetare au participat 402 elevi de gimnaziu (de clasa a 6-a şi a 7-a). Structura eşantionului a fost următoarea: 194 (48,3%) elevi de clasa a 6-a şi 208 (51,7%) de clasa a 7, cu vârsta medie 13,2 ani; 189 băieți (47%) şi 213 fete (53%); 204 (51%) au fost distribuiți în grupul la care s-a realizat manipularea experimentală şi 198 (49%) în grupul de control. S-a urmărit controlul principalelor variabile care ar fi putut influența evaluarea eficacității în sarcină: media generală, media la matematică, media la română (nu există diferențe semnificative între cele două grupuri: M1=8,27; M2=8,48, $t(400)= -1,76$, $p>0,05$ pentru media generală; M1=6,82; M2=6,90, $t(400)= -0,47$, $p>0,05$ pentru media la matematică şi M1=7,22; M2=7,21, $t(400)= -0,05$, $p>0,05$ pentru media la română). Pentru a elimina variabila statut socio-economic, au fost alese 20 de clase (câte 10 pentru fiecare grup) de la trei şcoli de cartier şi de la trei licee din municipiul Iaşi, pe care am putea să le considerăm echivalente în ceea ce priveşte categoria de populație care are acces la ele. Au fost incluse în studiu clasele considerate de nivel mediu de către directorul şcolii şi de diriginți. Pentru a elimina factorul *evaluare la matematică*, am selectat din fiecare şcoală clase la care predă

acelaşi profesor de matematică şi am distribuit clasele în mod egal în cele două grupuri.

Instrumente şi măsurări

Scala conceptului de sine academic general (CSAG) este un instrument care măsoară aspecte ale sinelui legate de domeniul şcolar, în general, similar cu cel utilizat în studiul al doilea prezentat în acest capitol. Cei 24 de itemi ai scalei sunt traduşi şi adaptați după scala care măsoară conceptul de sine academic general pentru vârstele 8-17 ani[6]. Coeficientul de consistență al scalei elaborate este de 0,85. Instrumentul cuprinde afirmații pentru care elevul trebuie să evalueze pe o scală cu 6 trepte gradul de adevăr sau falsitate. Scorurile mici reprezintă un nivel scăzut al CSAG, iar cele mari un nivel ridicat.

Scala de măsurare a conceptului de sine referitor la matematică (CSM), care a fost descrisă şi în studiul al doilea din acest capitol, evaluează aspecte ale sinelui legate de disciplina matematică la elevii de gimnaziu. Instrumentul cuprinde itemi formulați mai degrabă în termeni de „ce sunt eu, în raport cu matematica”, şi nu de „ce pot eu la obiectul matematică” sau „cât de sigur sunt că pot” (de exemplu, „Nu-mi plac obiectele care presupun matematică”, „Sunt foarte bun la matematică” etc.) Coeficientul de consistență internă a scalei a fost de 0,86. Scorurile mici reprezintă un nivel scăzut al CSM, în timp ce valorile mari reprezintă un nivel ridicat al acestuia.

Scala autoeficacității percepute în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică (AEP) măsoară gradul de încredere al elevului în capacitatea sa de a rezolva sarcini de matematică şi cuprinde 12 itemi. Scala a fost construită în conformitate cu principiile expuse de Bandura (2006a) în ghidul de construire a acestui tip de

---

[6] Forma tradusă și adaptată a *Academic Self-Concept Questionnaire*, accesat la 3 martie 2008, la adresa http://www.des.emory.edu.

instrument. A fost utilizat modelul de măsurare a autoeficacității percepute pentru sarcini specifice (*task-specific self-efficacy*). Elevii trebuiau să aprecieze pe o scală de la 1 la 6 cât de siguri sunt că pot rezolva foarte bine fiecare dintre cele 12 probleme sau exerciții de matematică (1 înseamnă „deloc sigur”, iar 6 înseamnă „foarte sigur”). Scorul minim este 12, iar cel maxim este 72. Coeficientul de consistență internă a instrumentului este de 0,87.

Instrumentul care măsoară performanța la sarcinile de matematică (Scor_mate) cuprinde 12 probe de matematică adaptate vârstei subiecților. Au fost construite inițial 20 de probe de matematică de nivel mediu pentru elevii de clasa a 6-a şi a 7-a, care sunt rezolvate în mod curent la ambele clase. Sarcinile au fost construite de un profesor de matematică care predă la gimnaziu, în conformitate cu programele analitice pentru disciplina matematică, utilizând ca model şi sarcinile de matematică descrise de Ioan Berar (1991) în lucrarea *Aptitudinea matematică la şcolari.* Pentru a fi siguri că dificultatea sarcinilor nu depăşeşte nivelul mediu al competenței elevilor şi pentru a aprecia timpul necesar pentru rezolvarea acestora, instrumentul a fost testat pe două clase (una de a 6-a şi una de a 7-a). În urma analizelor cantitative şi calitative, au fost eliminate 8 sarcini dintre care 5 au fost considerate prea uşoare şi 3 prea grele. Eliminarea acestor probe a avut ca scop şi reducerea timpului de aplicare a instrumentului la 30 de minute. Nu există diferențe semnificative între rezultatele obținute la cele două clase de a 6-a şi a 7-a. Am reținut pentru studiul nostru 12 probe, care au fost prezentate pe două pagini A4. După fiecare exercițiu sau problemă exista un spațiu pentru rezolvarea sa. Elevilor li s-a precizat că trebuie să rezolve exercițiul corect, prezentând și paşii de rezolvare, nu numai rezultatul final. Probele au fost cotate cu următoarele punctaje: 0 (incorect sau nerezolvat), 0,5 (corect parțial – elevul a urmat corect paşii, dar nu a ajuns la un rezultat corect, din cauza

calculelor greşite, a urmat paşii doar pe jumătate) şi 1 (corect – a urmat corect paşii şi a ajuns la rezultatul corect).

Performanţa şcolară anterioară a fost evaluată prin înregistrarea mediilor şcolare generale şi a celor de la disciplinele matematică şi limbă română.

Activarea conceptului de sine academic s-a realizat prin inducerea introspecţiei asupra principalelor aspecte ale sinelui şcolar conţinute în instrumentele CSAG şi CSM.

Procedură

Cercetarea s-a realizat în cadrul unei ore de clasă, într-o singură etapă sau în două, în funcţie de condiţia *prezenţa* vs. *absenţa activării conceptului de sine academic*. Elevii au fost motivaţi să participe de către diriginte sau de către un alt profesor cu care au ore în mod curent. Ei au fost rugaţi să participe la o cercetare care urmăreşte ameliorarea condiţiilor de învăţare la mai multe şcoli din municipiul Iaşi. Au fost asiguraţi de confidenţialitatea răspunsurilor date şi de importanţa pe care o are implicarea lor serioasă în această cercetare.

Ordinea de aplicare a instrumentelor a fost diferită pentru cele două grupuri de cercetare. La primul grup, la care s-a dorit activarea conceptului de sine academic, aplicarea s-a realizat într-o singură etapă. Au fost aplicate iniţial chestionarele care au măsurat CSAG şi CSM, apoi a fost aplicat instrumentul care măsoară AEP în rezolvarea sarcinilor de matematică şi, în cele din urmă, sarcinile de rezolvat. Pentru evaluarea AEP în sarcină am utilizat procedura clasică deja în acest domeniu (Bandura şi Schunk, 1981; Schunk, 1984, 1985, 1989, 1996; Pajares şi Miller, 1997). Elevul trebuia să citească repede fiecare problemă fără a încerca rezolvarea ei şi apoi să evalueze cât de sigur este că poate să o rezolve, ştiind că după aceea va avea un timp la dispoziţie pentru rezolvare. Pentru a elimina tentaţia elevilor de a rezolva

sarcinile înainte de a evalua nivelul AEP, aplicarea a fost atent supravegheată de operator şi de profesorul de la clasă.

La grupul la care nu s-a urmărit activarea conceptul de sine academic s-a început cu aplicarea instrumentului de măsurare a AEP în rezolvarea sarcinilor de matematică şi apoi s-a continuat cu sarcinile de matematică. Scalele de măsurare a CSAG şi CSM au fost aplicate într-o altă zi, pentru a elimina efectul produs de prima aplicare asupra autoevaluărilor.

Rezultate

Pentru verificarea ipotezelor de cercetare am utilizat ca metode statistice regresia multiliniară ierarhică şi ANOVA factorială. Regresia a fost utilizată cu scopul de a analiza posibilele efecte ale performanței şcolare anterioare atunci când sunt controlate variabilele autodescriptive şi a acestora din urmă atunci când sunt controlate primele. Am putut, de asemenea, analiza influența variabilei *activare* vs. *non-activare* a conceptului de sine academic în condițiile menținerii constante a tuturor celorlalte variabile.

În cazul distribuției variabilei dependente AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică, asimetria negativă moderată a fost corectată prin extragerea rădăcinii pătrate din datele reflectate ale distribuției (Seff_corectat) (Sava, 2004).

Tabelul nr. 8.8. Corelațiile dintre variabilele studiate pentru întregul eşantion de elevi

	CSM	M_gen	M_mate	M_rom	Seff_ corectat	Scor_ mate
CSAG	0,604**	0,448**	0,470**	0,452**	-0,395**	0,337**
CSM	1	0,359**	0,545**	0,334**	-0,395**	0,422**
M_gen		1	0,774**	0,824**	-0,600**	0,653**
M_mate			1	0,761**	-0,589**	0,698**
M_rom				1	-0,507**	0,609**
Seff_ corectat					1	-0,675**

Notă. N=402, **Corelații semnificative la pragul de 0,01, *Corelații semnificative la pragul de 0,05, **CSAG** - conceptul de sine academic general, **CSM** - conceptul de sine referitor la matematică, **M_gen** - media şcolară generală, **M_mate** - media la matematică, **M_rom** - media la română, **Seff_corectat** - scorul corectat al AEP în sarcină, **Scor_mate** - performanța la sarcinile de matematică. Valorile negative ale corelației dintre Seff_corectat şi celelalte variabile nu reprezintă o relație negativă între acestea, ci doar între scorurile lor, întrucât valorile mici semnifică un nivel ridicat al AEP în sarcină, iar cele mari semnifică un nivel scăzut.

Folosind regresia ierarhică multiplă, am analizat posibilele influențe ale variabilelor CSAG, CSM, performanțele şcolare anterioare (generale şi specifice) şi activarea / non-activarea conceptului de sine asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică, dar şi asupra performanței la sarcină.Variabila de tip categorial denumită variabila *Gr_experim* (activare / non-activare) introdusă în modelul de regresie are două categorii pe care le-am codificat cu valorile 0 şi 1 (Sava, 2004; Field, 2005).

Tabelul nr. 8.9. Modele de regresie ierarhică explicative ale variației nivelului AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică

Model	**Variabile predictori**	R2	ΔR	Semnificația modelului
1	CSAG	0,15		F(1,400)=73,92, p<0,001
2	CSAG, CSM	0,19	0,04	F(1,399)=19,05, p<0,001
3	CSAG, CSM, M_gen	0,39	0,20	F(1,398)=135,472, p<0,001
4	CSAG, CSM, M_gen, M_mate	0,41	0,02	F(1,397)=10,587 p=0,001
5	CSAG, CSM, M_gen, M_mate, Gr_experim	0,43	0,02	F(5,397)=8,813, p=0,003

Notă. CSAG - conceptul de sine academic general, **CSM -** conceptul de sine referitor la matematică, **M_gen -** media şcolară generală, **M_mate -** media la matematică, **Gr_experim -** variabila grup (activare / nonactivare concept de sine academic).

Aşa cum se poate constata în Tabelul nr 8.9., CSAG explică 15% din variația nivelul AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică, atunci când nu avem în vedere şi celelalte variabile. Procentul de varianță explicată creşte cu foarte puțin, dar semnificativ, atunci când introducem variabila CSM. În al treilea model explicativ variabila *medie generală* ridică procentul de varianță explicată a AEP cu 20%. Introducerea variabilei *medie la matematică* furnizează un adaos de 2%, iar variabila *grup* aduce, de asemenea, o contribuție mică (2%), dar semnificativă statistic. Indiferent de modelul luat în studiu, se observă că media generală este cea care explică cel mai mult din varianța variabilei dependente.

Am analizat modelul al cincilea, care include variabila predictor de interes pentru studiul de faţă, şi anume, variabila *grup*. Coeficienţii de regresie beta indică câteva posibile influenţe ponderate ale variabilelor. Astfel, *media generală* prezintă cea mai mare corelaţie cu nivelul AEP în sarcină (β=0,34, p<0,001), urmată de *media la matematică* (β=0,23, p=0,001), de variabila *grup* (β=0,10, p<0,05) şi apoi de CSM (β= 0,10, p<0,05). Contribuţia CSAG la explicarea variaţiei AEP în sarcină devine nulă atunci când acesta interacţionează cu celelalte variabile.

Aşa cum se observă din Tabelul nr. 8.10., în modelele de explicare a scorului obţinut la sarcina de matematică am introdus, pe lângă variabilele predictori menţionate anterior, şi variabila AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică.

Tabelul nr. 8.10. Modele de regresie ierarhică explicative ale variaţiei performanţei în sarcina de matematică (Scor_mate)

Model	**Variabile predictori**	R2	ΔR	Semnificaţia modelului
1	CSAG	0,11		F(1,400)=51,39; p<0,001
2	CSAG, CSM	0,18	0,07	F(1,399)=36,87; p<0,001
3	CSAG, CSM, AEP	0,48	0,30	F(1,398)=228,41; p<0,001
4	CSAG, CSM, AEP, M_gen,	0,57	0,09	F(1,397)=83,07; p<0,001
5	CSAG, CSM, AEP, M_gen, M_mate	0,60	0,03	F(1,396)=35,33; p<0,001
6	CSAG, CSM, AEP, M_gen, M_mate, Gr_experim	0,61	0,01	F(1,395)=2,38; p<0,123

Notă. CSAG - conceptul de sine academic general, **CSM -** conceptul de sine referitor la matematică, **AEP -** autoeficacitatea percepută în rezolvarea

sarcinilor specifice de matematică, **M_gen -** media şcolară generală, **M_mate -** media la matematică, **Gr_ experim -** variabila grup (activare / nonactivare concept de sine academic)

Variabila independentă CSAG explică 11% din variația scorurilor la sarcina de matematică atunci când nu ținem cont de ceilalți factori (Tabelul nr. 8.10.). Al doilea model are o putere explicativă mai mare cu trei procente. Introducerea variabilei AEP în sarcină în al treilea model creşte semnificativ puterea explicativă a acestuia, procentul de varianță explicată ajungând la 48% (cu 30% mai mult). Media generală creşte, de asemenea, puterea explicativă a celui de-al patrulea model cu încă 9 procente, iar media la matematică mai adaugă 3 procente. Analiza coeficienților beta din modelul al cincilea, care este şi cel mai eficient, indică un aport semnificativ al tuturor celor cinci variabile în explicarea variabilei dependente *performanța în sarcina de matematică.* Însă AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică şi media la matematică au cel mai mare coeficient de corelație cu variabila dependentă (β=0,37, p<0,001 şi respectiv, β=0,33, p<0,001). Pentru celelalte variabile, deşi beta este semnificativ, valoarea sa este mult mai mică (pentru CSAG, β=0,10, pentru CSM, β=0,08, iar pentru M_gen β=0,18).

Efectele variabilei* grup *asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică

Am aplicat metoda ANOVA factorial pentru a analiza mai detaliat efectele interacțiunii dintre variabila *grup* şi celelalte variabile independente asupra variabilei AEP în sarcină. Acestea au fost studiate în două condiții:

1. Atunci când nivelurile mediei şcolare generale şi ale CSAG sunt constante pentru cele două grupuri.
2. Atunci când nivelurile mediei la matematică şi ale CSM sunt constante pentru cele două grupuri.

Împărţirea subiecţilor pe grupuri în funcţie de nivelul CSAG şi CSM s-a obţinut prin metoda medianei. În ceea ce priveşte media general, distribuirea s-a realizat în trei grupuri, cu ponderi în jur de 33% fiecare. Distribuţia pe grupuri în funcţie de media la matematică s-a realizat respectând valoarea medianei. Pentru a echivala performanţa matematică în cele două grupuri experimentale, la cele trei niveluri de performanţă generală, am calculat diferenţele dintre mediile de la matematică. Pentru toate cele trei niveluri de performanţă generală, mediile la matematică nu diferă semnificativ (Curelaru, 2008).

Efectele variabilei grup când nivelurile mediei şcolare generale şi ale CSAG sunt constante

Am presupus că elevii care au un nivel ridicat al CSAG vor avea un nivel mai ridicat al AEP în sarcină atunci când elementele conceptului de sine sunt activate înainte de autoevaluare decât atunci când ele nu sunt activate. La cei care au un nivel scăzut al conceptului de sine academic, nivelul AEP va fi mai scăzut, atunci când acesta este activat, decât atunci când nu este activat. În Tabelul nr. 8.11. este prezentată distribuţia subiecţilor pe grupuri.

Tabelul nr. 8.11. Media şi abaterea standard pentru AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele 12 grupuri

	Grupul 1 (activare) N=204			**Grupul 2** (non-activare) N=198		
	M_gen mică N=75	M_gen medie N=61	M_gen mare N=68	M_gen mică N=59	M_gen medie N=75	M_gen mare N=64
CSAG (nivel scăzut) N=209	M=5,55 SD=1,14 N=55	M=3,77 SD=1,06 N=28	M=3,39 SD=1,29 N=22	M=4,55 SD=1,26 N=43	M=4,06 SD=1,08 N=44	M=3,34 SD=1,42 N=17

CSAG (nivel ridicat) N=193	M=4,59 SD=1,30 N=20	M=4,08 SD=1,18 N=33	M=2,79 SD=0,98 N=46	M=4,45 SD=1,38 N=16	M=3,12 SD=1,34 N=31	M=2,75 SD=1,04 N=47

Notă: CSAG - conceptul de sine academic general; **M_gen** - media şcolară generală

Numărul de subiecți mai mic de la unele grupuri nu este surprinzător, deoarece CSAG corelează pozitiv cu media şcolară, astfel că sunt mai puțini elevi cu un nivel scăzut al CSAG şi medie mare sau cu un nivel ridicat al CSAG şi medie mică.

ANOVA factorială a pus în evidență următoarele efecte asupra variabilei dependente AEP: un efect principal al variabilei CSAG, $F(1, 390)=14,15$, $p<0,001$, un efect principal al variabilei *medie şcolară generală*, $F(2, 390)=57,27$, $p<0,001$, un efect principal al variabilei *grup*, $F(1, 390)=6,09$, $p<0,05$, şi un efect de interacțiune între cele trei variabile, $F(2, 390)=6,05$, $p<0,01$.

Efectele principale ale celor două variabile autodescriptive asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică nu sunt surprinzătoare, numeroase studii arătând că performanțele anterioare şi conceptul de sine reprezintă surse de informare cu privire la capacitățile individuale. Pentru scopul demersului nostru am analizat interacțiunea variabilei care a fost manipulată (activare / non-activare) cu celelalte două variabile. Am anticipat că activarea CSAG va produce efecte diferite față de situația de non-activare. Prin urmare, a fost analizată variația AEP la cele două grupuri de cercetare, pentru ambele niveluri ale conceptului de sine şi pentru cele trei categorii de performanță şcolară.

La elevii cu performanță şcolară generală mică, apar diferențe între cele două grupuri experimentale pentru cei care au un nivel scăzut al CSAG (Figura nr. 8.1.). Cei din grupul la care s-a activat conceptul de sine academic au un nivel semnificativ mai mic al

AEP decât cei la care activarea nu s-a produs [t(96)=4,09, p<0,001]. La elevii care au un nivel ridicat al CSAG, activarea sa nu produce efecte semnificative la nivelul AEP, față de situația de non-activare.

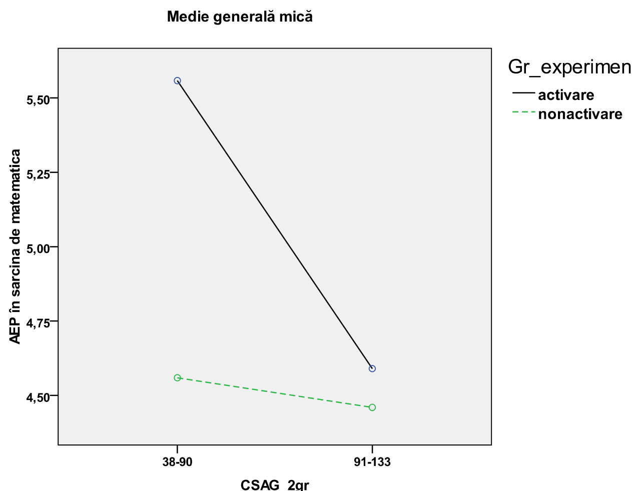


Figura nr. 8.1. Variația AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele două grupuri, în funcție de conceptul de sine academic global la categoria ***performanță şcolară generală mică***[7]

La elevii cu performanță şcolară generală medie activarea conceptului de sine academic produce efecte diferite asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică, pentru cele două niveluri ale CSAG. Astfel, la elevii cu un nivel scăzut al CSAG, activarea acestuia conduce la un nivel mai ridicat al AEP decât neactivarea sa, dar această diferență nu este semnificativă

[7] Reamintim că scorurile mari reprezintă un nivel scăzut al AEP, iar scorurile mici, un nivel ridicat al acestei variabile.

statistic. Însă, la cei cu un nivel ridicat al CSAG, nivelul AEP este semnificativ mai mic la grupul cu activare decât la cel la care activarea nu s-a produs [t(62)=3,01, p<0,01] (Figura nr. 8.2.).

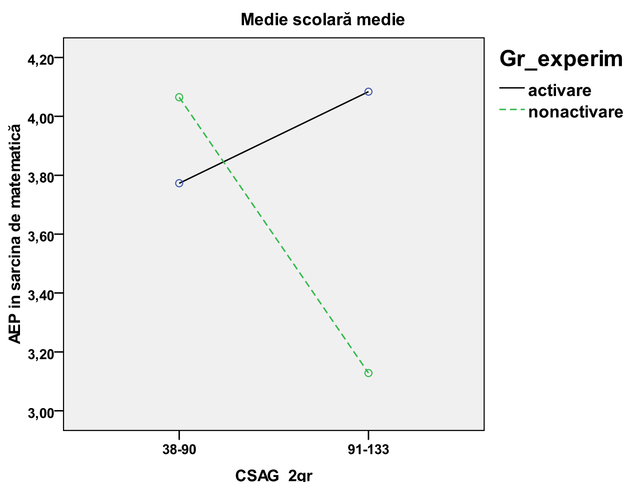


Figura nr. 8.2. Variația AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele două grupuri, în funcție de conceptul de sine academic global la categoria ***performanță școlară generală medie***

La elevii cu performanțe şcolare generale mari, deşi se observă tendința de a obține un efect invers al activării conceptului de sine asupra nivelului AEP la cele două niveluri ale conceptului de sine, diferențele sunt nesemnificative statistic.

Efectele variabilei grup când nivelurile mediei la matematică şi ale CSM sunt constante

Am comparat grupurile la care au fost activate elementele conceptului de sine cu cele la care acestea nu au fost activate, la acelaşi nivel al CSM şi al mediei la matematică. Grupurile

rezultate prin încrucişarea celor trei variabile sunt cele din Tabelul nr. 8.12.

Tabelul nr. 8.12. Media şi abaterea standard pentru AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele 8 grupuri

	Grupul 1 (activare) N=204		**Grupul 2** (non-activare) N=198	
	M_mate mică N=95	M_mate mare N=109	M_mate mică N=85	M_mate mare N=113
CSM (nivel scăzut) N=209	M=5,34 SD=1,25 N=65	M=3,55 SD=1,19 N=38	M=4,29 SD=1,24 N=60	M=3,52 SD=1,21 N=46
CSM (nivel ridicat) N=193	M=4,44 SD=1,09 N=30	M=3,17 SD=1,23 N=71	M=4,70 SD=1,20 N=25	M=2,87 SD=1,22 N=67

Notă: CSM - conceptul de sine referitor la matematică; **M_mate** - media la matematică

Prin ANOVA factorială s-au pus în evidenţă următoarele efecte asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică: un efect principal al variabilei CSM, $F(1,394)=8,35$, $p<0,01$, un efect principal al variabilei *media la matematică*, $F(1,394)=117,77$, $p<0,001$, un efect principal al variabilei *grup*, $F(1,394)=4,69$, $p<0,05$, un efect de interacţiune marginal între nivelul CSM şi variabila *grup*, $F(1,394)=3,79$, $p=0,052$, şi un efect de interacţiune între toate cele trei variabile, $F(1,394)=9,18$, $p<0,01$.

Analiza efectului de interacţiune dintre cele trei variabile a arătat că la elevii cu performanţă matematică mică nivelul AEP diferă între cele două grupuri de cercetare, pentru cei care au un nivel scăzut al CSM. La aceşti elevi, activarea conceptului de sine a condus la un nivel mai scăzut al AEP, prin comparaţie cu situaţia de non-activare, $t(123)=4,68$, $p<0,001$ (Figura nr. 8.3.). La

elevii care au un nivel ridicat al CSM efectul este invers, dar mai mic şi nesemnificativ statistic.

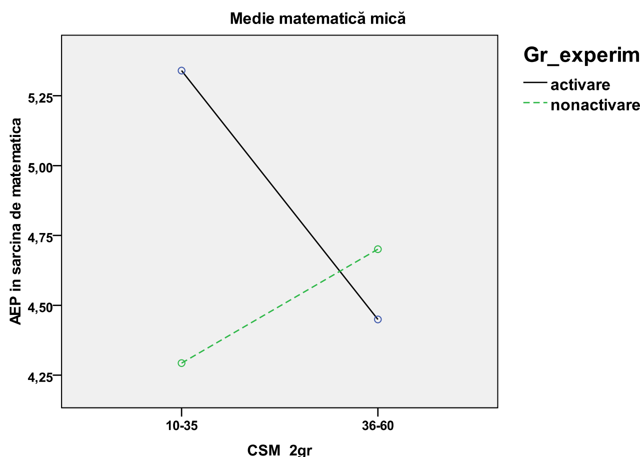


Figura nr. 8.3. Variația AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele două grupuri, în funcție de conceptul de sine referitor la matematică la categoria ***performanță matematică mică***

La elevii cu performanță matematică mare, graficul arată un nivel mai ridicat al AEP la grupul non-activare, dar efectul observat nu este semnificativ statistic. La aceşti elevi, nivelul AEP în sarcină este proporțional cu nivelul CSM, indiferent de activarea sau non-activarea conceptului de sine: cei din grupul cu nivel scăzut al CSM au un nivel mai scăzut al AEP decât cei din grupul cu nivel ridicat al CSM (Figura nr. 8.4.).

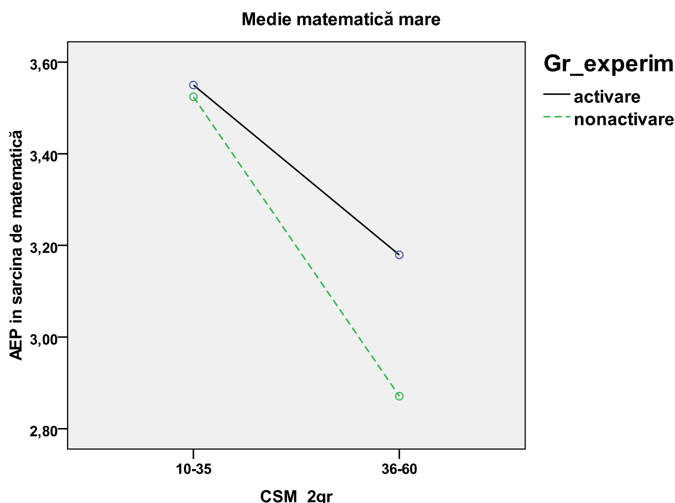


Figura nr. 8.4. Variația AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele două grupuri, în funcție de conceptul de sine referitor la matematică la categoria ***performanță matematică mare***

Discuții

Contribuția mai mare a performanței şcolare anterioare decât cea a conceptului de sine academic la explicarea evoluției nivelului AEP în sarcină este în acord cu asumpțiile teoriei auto-eficacității. Potrivit acesteia, performanțele anterioare au rolul informativ cel mai important în autoevaluarea persoanei cu privire la capacitatea sa de a realiza cu succes o anumită activitate (Bandura, 1997). Când elevul este confruntat cu o sarcină, el va evalua încrederea în eficacitatea sa prin raportare la modul în care s-a descurcat în sarcini similare anterioare. Dacă luăm în considerare numai corelațiile bivariate semnificative obținute pe întregul eşantion (Tabelul nr. 8.8.), ar părea că prima ipoteză a acestui studiu se confirmă. Într-adevăr, nivelul AEP corelează atât cu performanțele anterioare, cât şi cu conceptul de sine

academic. Însă coeficienții beta din toate modelele de regresie valide, care includ ca predictori conceptele de sine şi pe cele referitoare la performanța anterioară, ne arată că dacă media şcolară este menținută constantă, variabila *concept de sine academic global* nu mai exercită nici o influență în explicarea variației AEP. Conceptul de sine matematic însă exercită un efect semnificativ, chiar dacă mai mic decât cele produse de performanța anterioară. Contribuția aproape nulă a conceptului de sine academic general la explicarea AEP este în acord cu teoriile multidimensionale, potrivit cărora reprezentările generale despre sine nu sunt relevante pentru explicarea modului de gândire şi acțiune în situații specifice. Pe măsură ce conceptul de sine se referă la domenii mai restrânse, corelația sa cu AEP devine mai mare (Bong şi Skaalvik, 2003).

În ceea ce priveşte cea de-a doua ipoteză, aceasta a fost susținută de rezultatele obținute: AEP în sarcină este un predictor mai important pentru performanță decât conceptul de sine academic. Aceste constatări sunt în acord cu alte cercetări care susțin puterea predictivă mai mare a AEP atunci când ea este măsurată la nivelul sarcinii specifice (Bong, 2002, Pajares, 1996).

Deşi conceptul de sine academic general şi cel matematic nu prezic performanța elevilor într-o sarcină, ele o pot influența prin efectul pe care îl produc asupra AEP. Presupoziția noastră că activarea conceptului de sine academic influențează elevul în aprecierea eficacității în sarcina de matematică a fost susținută de rezultatele obținute. Elevii care au activat prin introspecție reprezentările sinelui şcolar au apreciat diferit încrederea în capacitatea lor de a rezolva sarcinile, prin comparație cu cei care nu au fost puşi să se introspecteze anterior. Variația nivelului autoeficacității în sarcină apare, în special, la elevii cu performanță anterioară mică. La aceştia, dacă nivelul conceptului de sine academic global este ridicat, activarea sau neactivarea sa nu

produce diferenţe în aprecierea nivelului autoeficacităţii. În schimb, la elevii cu performanţe anterioare mici şi cu un nivel scăzut al conceptului de sine academic global, activarea a diminuat nivelul AEP, în raport cu grupul la care activarea nu s-a produs. Confruntaţi cu o sarcină dintr-un domeniu în care performanţele sunt mici, elevii din situaţia de activare care au un nivel scăzut al conceptului de sine se apreciază în concordanţă cu concepţiile de sine preexistente. Aceste rezultate pot fi explicate prin efectele pe care le produce în general fenomenul de amorsaj (*priming*) asupra prelucrării informaţiei ulterioare. Astfel, autoevaluarea autoeficacităţii în sarcină s-a realizat prin raportarea la reprezentările sinelui şcolar tocmai activate, şi nu prin compararea cerinţelor sarcinii cu posibilităţile reale ale elevului. Elevii cu performanţă anterioară mică, la care activarea nu s-a produs, au apreciat eficacitatea lor în sarcină fără o comparare cu reprezentările de sine preexistente, ceea ce a condus la o supraestimare a încrederii în capacitatea de a realiza sarcina.

La elevii cu performanţe generale medii, situaţia de activare a produs efecte diferite faţă de cea de non-activare, atunci când nivelul conceptului de sine era ridicat. Astfel, activarea unui concept de sine ridicat a condus la o scădere a nivelului AEP în sarcină, în raport cu elevii la care acesta nu a fost activat. Ne aşteptam ca activarea reprezentărilor pozitive despre sine în context şcolar să crească nivelul AEP în sarcină, dar nu s-a întâmplat aşa în cazul elevilor cu performanţe şcolare medii. S-ar părea că activarea a produs un efect de contrast în această condiţie şi elevii care s-au apreciat pozitiv la probele auto-descriptive generale au devenit prudenţi în aprecierea nivelului AEP în rezolvarea sarcinilor de matematică.

La elevii cu performanţe superioare activarea nu produce un efect semnificativ diferit de condiţia de non-activare. La aceştia, nivelul AEP este în concordanţă cu nivelul performanţei ante-

rioare şi al conceptului de sine academic matematic. Este posibil ca la elevii buni la învățătură conceptul de sine academic să fie mai salient decât la cei mai slabi, astfel încât orice sarcină şcolară să-l activeze automat.

Cunoaşterea modului în care percepțiile de sine mai generale ale elevilor influențează autoevaluările specifice prezintă aplicabilitate practică. Deşi adepții teoriilor sociocognitive din domeniul psihologiei educaționale insistă pe eficiența intervențiilor asupra formării competențelor şi întăririi autoeficacității percepute în contexte specifice (Pajares şi Schunk, 2002), şi nu pe întărirea conceptului de sine, nu trebuie neglijate efectele indirecte pe care acesta din urmă le poate avea asupra primelor. Mai mult, concentrarea pe dezvoltarea de competențe nu este benefică dacă nu se au în vedere concepțiile de sine deja existente. Nu întotdeauna competențele formate au impact pozitiv asupra valorii personale. În perioadele mici ale copilăriei, succesele în dobândirea abilităților contribuie în mare măsură la dezvoltarea sentimentului competenței şi valorii personale dacă ele sunt apreciate de ceilalți semnificativi. Însă, după ce reprezentările de sine s-au stabilizat, ele pot influența autoevaluările în contextele care le activează. În studiul de față, activarea conceptului de sine academic, imediat înaintea confruntării cu o sarcină de matematică, a influențat evaluările elevilor cu privire la capacitățile lor de a realiza sarcina. Dacă admitem că în mediul şcolar se întâmplă adesea să fie create contexte de activare a sinelui (a se vedea şi Monteil, 1997, 1998; Martinot, 1995), putem presupune că nivelul autoeficacității elevilor slabi la învățătură poate fi diminuat şi mai mult prin procesele de comparare sau etichetare.

8.5. Stima de sine, competenţa percepută şi performanţa academică[8]

În studiul prezent, am analizat relaţia dintre percepţiile de sine şi performanţa pentru un domeniu pe care l-am intitulat „scrierea de text". Am inclus în studiu două categorii de percepţii de sine, unele mai stabile şi mai generale (stima de sine globală şi competenţa percepută pentru scris), iar altele mai dinamice, legate de situaţii specifice, şi anume autoeficacitatea percepută (AEP) în obţinerea performanţei şi autoeficacitatea percepută în autoreglarea activităţii de scriere. Au fost analizate şi efectele unor variabile corelate ale sinelui, cu rol în motivaţia de realizare şcolară: teoriile implicite cu privire la competenţa pentru scriere, standardele auto-evaluative (de performanţă) şi obiectivul de performanţă pentru disciplina psihologie. În acord cu scopul general al acestui capitol, şi anume acela de a analiza relaţia dintre dimensiunile conceptului de sine şi performanţă, am formulat pentru această cercetare următoarele ipoteze:

1. Competenţa percepută pentru scriere depinde de performanţele anterioare ale subiecţilor în acest domeniu, dar şi de teoriile implicite cu privire la acest tip de competenţă.
2. Competenţa percepută are putere de predicţie pentru performanţa ulterioară într-o sarcină de scriere, alături de performanţele anterioare.
3. Competenţa percepută prezice, alături de performanţa anterioară, AEP în obţinerea performanţei, AEP în autoreglarea activităţii de scris şi obiectivul de performanţă propus.

---

[8] Acest studiu prezintă o sinteză a articolului publicat sub denumirea „Relaţiile dintre percepţiile de sine şi performanţa academică – aplicaţie pentru domeniul <competenţei de scriere>", volumul *Conferinţa de Psihologie Aplicată Diversity and Consistency,* Gura Humorului (25-27 Septembrie, 2009) (pp. 481-498), Editura „Alma Mater", 2010.

4. Stima de sine este predictivă pentru AEP în obținerea performanței, pentru AEP în autoreglarea activității de scriere şi pentru obiectivul de performanță propus.

Participanți

La cercetare au participat 133 de studenți de anul I, de la Facultatea de Litere, înscrişi la cursul de psihologie al modulului pedagogic. Dintre aceştia, 117 (88%) sunt de gen feminin şi 16 (12%) de gen masculin, cu vârsta medie de 19,9 ani.

Instrumente şi măsurări

Competența percepută pentru scris este un instrument cu un singur item general. Subiecții trebuiau să aprecieze pe o scală de la 1 la 10 nivelul de competență pe care cred că îl au pentru redactarea de eseuri, compuneri, referate, comentarii (1 înseamnă *competență foarte mică*, iar 10 *competență foarte mare*).

În ceea ce priveşte *teoriile implicite cu privire la competența pentru scriere*, subiecții trebuiau să aprecieze în procente de la 0 la 100 în ce măsură consideră competența pentru scriere ca fiind înnăscută sau dobândită. Construirea probei are la bază concepția potrivit căreia oamenii posedă două tipuri de teorii implicite care explică abilitățile şi trăsăturile de care dispun, *entity theory* şi *incremental theory* (Dweck şi Molden, 2005).

Pentru a evalua *autoeficacitatea percepută (AEP) în obținerea performanței*, s-a cerut subiecților să aprecieze pe o scală de la 0 la 100 cât de siguri sunt că pot obține una din notele de la 5 la 10 pentru scrierea unui eseu pe o temă stabilită la disciplina psihologie. Scorul global se obține pe baza mediei procentelor corespunzătoare celor 6 note. Scorurile mari indică un nivel ridicat al AEP în obținerea performanței, în timp ce scorurile mici arată un nivel scăzut al acestei variabile. Coeficientul de consistență internă al scalei este 0,90.

Autoeficacitatea percepută (AEP) în autoreglarea activității de scriere este un instrument cu 25 de itemi şi reprezintă o traducere adaptată a scalei *Writing Self-Regulatory Efficacy Scale*, construită de Zimmerman şi Bandura (1994) pe baza analizelor procesului de scriere de text, realizate de către specialişti, a consultării cu facultățile de specialitate şi a cunoştințelor din domeniul autoreglării motivaționale. Subiecții trebuiau să aprecieze pe o scală în ce măsură erau capabili să realizeze sarcina descrisă de fiecare item (de exemplu, „Atunci când mi se cere să redactez un text, pot propune foarte repede un subiect", „Pot invoca exemple potrivite pentru a ilustra rapid un aspect important al textului", „Pot redacta un scurt rezumat prin care să-i pregătesc pe cititori pentru teza principală a lucrării mele", „Când trebuie să scriu un text lung sau complex, pot crea secțiuni cu titluri potrivite" etc.). Coeficientul de consistență internă al instrumentului este de 0,88.

Pentru *standardele autoevaluative*, subiecții trebuiau să aprecieze pentru fiecare dintre notele de la 5 la 10, pe o scală cu 6 trepte, cât de mulțumiți vor fi dacă vor obține nota respectivă. Măsura acestei variabile este dată de media evaluărilor pentru cele şase note. Scorurile mari înseamnă un standard mic de performanță (studentul este mulțumit pentru cele mai multe dintre note, fie ele mai mari sau mai mici), iar scorurile mici înseamnă standard înalt (studentul se declară mulțumit doar pentru notele mari). Coeficientul de consistență internă obținut este de 0,82.

Pentru măsurarea *stimei de sine globale*, s-a folosit instrumentul lui Rosenberg, care a fost tradus în limba română după varianta în engleză din lucrarea lui Robinson şi Shaver (1973) şi confruntat cu alte traduceri care există în literatura de specialitate de la noi din țară (Chelcea, 2008). Coeficientul de consistență internă obținut este de 0,85.

Pentru a evalua *obiectivul de performanță pentru disciplina psihologie*, s-a cerut fiecărui participant să raporteze nota pe care şi-a propus să o ia la disciplina psihologie.

Performanța obținută la eseu la disciplina psihologia educației a fost operaționalizată prin nota obținută.

Performanța anterioară a fost măsurată cu ajutorul mediei generale obținute de studenți în semestrul I şi al mediei obținute la limba şi literatura română în timpul anilor de liceu şi la bacalaureat.

Procedură

Cercetarea s-a derulat pe parcursul a două etape, în cadrul seminariilor de psihologia educației. În prima etapă, au fost prezentate studenților cerințele de evaluare la disciplina psihologie. Una dintre cerințe era realizarea unui eseu structurat de două pagini tehnoredactate pe o temă de psihologie, plecând de la o bibliografie dată (Curelaru şi Muntele Hendres, 2010). În a doua etapă, studenții au completat instrumentele autoevaluative, o serie de date demografice şi indicatori ai performanțelor anterioare. Eseurile au fost corectate după o serie de criterii stabilite, de către doi profesori de psihologie (titularul seminarului şi un alt profesor).

Rezultate

Pentru a verifica ipotezele propuse am utilizat ca tehnici statistice corelațiile, analiza de regresie şi testul t pentru eşantioane independente. Distribuția variabilelor pentru întreg eşantionul se încadrează între limitele admise pentru a putea fi asimilată distribuției normale.

Analiza corelațiilor din Tabelul nr. 8.13. ne arată că nota obținută la sarcina eseu corelează semnificativ cu performanțele anterioare (generală – 0,37 şi pentru limba română – 0,35), cu competența percepută pentru scriere (0,24), cu AEP în obținerea

performanței (0,23), cu AEP în autoreglarea activității de scriere (0,22) şi cu obiectivul de performanță propus (0,22). Nu există corelații semnificative ale notei la eseu cu variabila *stimă de sine* şi cu cea referitoare la standardul de performanță. Performanțele anterioare corelează cu toate variabilele autodescriptive relevante pentru domeniul scriere, dar nu şi cu stima de sine (unde corelația este aproape 0).

Tabelul nr. 8.13. Corelații între toate variabilele incluse în studiu

	Obv_ nota	M_ gen	M_ rom	Nota_ eseu	AEP_ regl	Stand	AEP_ nota	SS_gl
Comp_ per	0,30***	0,41***	0,51***	0,24**	0,48***	-0,29***	0,39***	0,12
Dif_ sarc	-0,10	-0,11	-0,18*	-0,05	-0,14	0,15	-0,13	-0,13
Obv_ nota		0,28**	0,34***	0,22*	0,27**	-0,22**	0,34***	0,22**
M_gen			0,50***	0,37***	0,17*	-0,32***	0,25**	0,00
M_rom				0,35***	0,35***	-0,23**	0,29***	0,05
Nota_ eseu					0,22*	-0,13	0,23**	-0,00
AEP_ regl						-0,14	0,38***	,36**
Stand							-0,42***	0,13
AEP_ nota								0,07

Notă. N=133, *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001, **Comp_per -** competența percepută pentru scriere, **Obv_nota -** obiectivul de performanță, **M_gen -** media generală pe semestrul întâi, **M_rom -** media la română în anii de liceu şi la bacalaureat, **Nota_eseu -** nota obținută la eseu, **AEP_regl -** autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere, **Stand -** standardul auto-evaluativ, **AEP_nota -** autoeficacitatea percepută în obținerea performanței, **SS_gl -** stima de sine globală.

Modele explicative ale competenței percepute pentru scriere

Pentru a analiza influența teoriilor implicite asupra competenței percepute pentru scriere, am aplicat regresia liniară ierarhică. Am introdus în prima etapă ca variabilă predictor performanța anterioară de la limba română, în etapa a doua a fost adăugată performanța şcolară generală pentru a observa dacă aceasta aduce o contribuție în plus la explicarea dispersiei variabilei criteriu *competență percepută*, iar în etapa a treia a fost introdusă variabila *teorii implicite* (Tabelul nr. 8.14.).

Tabelul nr. 8.14. Analiza de regresie pentru variabila ***competența percepută pentru scriere***

Variabila criteriu (dependentă) Competența percepută pentru scris			
Variabile predictori	R2	ΔR	β
Etapa 1 (model 1)	0,26		
F(1,131)=46,83, p<0,001			
M_rom			0,51**
Etapa 2 (model 2)	0,29	0,03*	
F(2,130)=27,12, p<0,001			
M_rom			0,41**
M_gen			0,20*
Etapa 3 (model 3)	0,32	0,17*	
F(3,129)=20,74, p<0,001			
M_rom			0,41**
M_gen			0,18*
T_implicite			0,17*

Notă. **p<0,01, *p<0,05, **M_rom** – media la română în anii de liceu şi la bacalaureat, **M_gen** – media generală pe semestrul întâi, **T_implicite** – teorii implicite cu privire la competența pentru scriere.

După cum se observă în Tabelul nr. 8.14., dispersia variabilei competență percepută este explicată predominant de media la limba română cu care aceasta corelează puternic (β=0,51). În condițiile controlului influenței mediei de la limba română, media generală a elevilor aduce o contribuție mică la explicarea variației competenței percepute, dar totuşi semnificativă statistic. Analiza modelului al treilea, în care a fost introdusă variabila *teorii implicite* în condițiile controlului statistic al performanțelor anterioare, ne arată că aceasta exercită o influență mică, dar semnificativă statistic (β=0,17, p<0,05).

Modele explicative ale autoeficacității percepute în obținerea performanței (AEP_notă)

Pentru a identifica influențele presupuse asupra variabilei AEP_notă, am inclus într-un model de regresie ierarhică următoarele variabile independente: media la limba română, media generală, percepția competenței şi tipul de teorie implicită.

Tabelul nr. 8.15. Analiza de regresie pentru variabila ***autoeficacitatea percepută în obținerea performanței***

Variabila criteriu (dependentă) AEP_notă			
Variabile predictori	R2	ΔR	β
Etapa 1 (model 1)	0,08		
F(1,131)=12,78, p<0,001			
M_rom			0,29**
Etapa 2 (model 2)	0,09	0,01	
F(2,130)=6,93, p<0,01			
M_rom			0,28*
M_gen			0,10

Etapa 3 (model 3)	0,17	0,08*	
F(3,129)=8,88, p<0,001			
M_rom			0,11
M_gen			0,03
Comp_per			0,32**
Etapa 4 (model 4)	0,17	0,0	
F(4,128)=6,93, p<0,001			
M_rom			0,12
M_gen			0,02
Comp_per			0,30**
T_implicite			0,08

Notă. **p<0,01, *p<0,05, **AEP_nota -** autoeficacitatea percepută în obținerea performanței, **M_rom -** media la română în anii de liceu şi la bacalaureat, **M_gen -** media generală pe semestrul întâi, **Comp_per -** competența percepută pentru scriere, **T_implicite -** teorii implicite cu privire la competența pentru scriere.

Analiza modelului al treilea a pus în evidență un grad de asociere semnificativ între competența percepută şi autoeficacitatea percepută în obținerea performanței, în condițiile în care au fost controlate statistic celelalte variabile (Tabelul nr. 8.15.) (β=0,32, p=0,001). Se observă că performanțele anterioare au un rol mai puțin important în explicarea acestei variabile autodescriptive.

Modele explicative ale autoeficacității în autoreglarea activității de scriere (AEP_regl)

Pentru explicarea acestei variabile autodescriptive, am inclus într-un model ierarhic explicativ următoarele variabile: performanțele anterioare, competența percepută şi stima de sine (Tabelul nr. 8.16.)

Tabelul nr. 8.16. Analiza de regresie pentru variabila
autoeficacitate percepută în autoreglarea activității de scriere

Variabila criteriu (dependentă) AEP_regl			
Variabile predictori	R2	ΔR	β
Etapa 1 (model 1)	0,12		
F(1,131)=18,43, p<0,001			
M_rom			0,35**
Etapa 2 (model 2)	0,12	0,0	
F(2,130)=9,15, p<0,001			
M_rom			0,35*
M_gen			-0,01
Etapa 3 (model 3)	0,26	0,14**	
F(3,129)=15,98, p<0,001			
M_rom			0,17
M_gen			-0,09
Comp_per			0,44**
Etapa 4 (model 4)	0,35	0,09**	
F(4,128)=17,44, p<0,001			
M_rom			0,17
M_gen			-0,08
Comp_per			0,39**
SS_globală			0,30**

Notă. **p<0,01, *p<0,05, **AEP_regl -** autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere, **M_rom -** media la română în anii de liceu şi la bacalaureat, **M_gen -** media generală pe semestrul întâi, **Comp_per -** competența percepută pentru scriere, **SS_globală -** stima de sine globală.

Din Tabelul nr. 8.16. se observă că media la română explică 12% din varianța AEP în autoreglarea activității de scriere, dar

media generală nu aduce nici o contribuție în plus. Introducerea în model a competenței percepute pentru scris sporeşte semnificativ puterea modelului cu 14%, iar stima de sine are o contribuție de 9%. Analiza coeficienților beta din al patrulea model de regresie indică o asociere semnificativă între competența percepută şi autoeficacitatea percepută în autoreglare (β=0,39, p<0,001) şi, de asemenea, o asociere semnificativă între aceasta din urmă şi stima de sine (β=0,30, p<0,001), dincolo de efectele performanței anterioare.

Modele explicative pentru obiectivul de performanță stabilit

În acord cu teoria din domeniu şi având în vedere corelațiile obținute, am presupus că stabilirea *obiectivului de performanță* depinde de competența percepută, de stima de sine a studenților şi de standardul autoevaluativ, în condițiile menținerii constante a performanței anterioare.

Tabelul nr. 8.17. Analiza de regresie pentru variabila ***obiectivul de performanță***

Variabila criteriu (dependentă) Obiectivul de performanță			
Variabile predictori	R2	ΔR	β
Etapa 1 (model 1)	0,13		
F(2,130)=9,93, p<0,001			
M_rom			0,26*
M_gen			0,15
Etapa 2 (model 2)	0,15	0,02	
F(3,129)=7,57, p<0,001			
M_rom			0,19*
M_gen			0,12
Comp_per			0,15

Etapa 3 (model 3)	0,18	0,03*	
F(4,128)=7,39, p<0,001			
M_rom			0,19*
M_gen			0,13
Comp_per			0,12
SS_globală			0,19*
Etapa 4 (model 4)	0,20	0,02	
F(5,127)=6,62, p<0,001			
M_rom			0,20*
M_gen			0,12
Comp_per			0,10
SS_globală			0,19*
Standard			0,14

Notă. **p<0,01, *p<0,05, **M_rom -** media la română în anii de liceu şi la bacalaureat, **M_gen -** media generală pe semestrul întâi, **Comp_per –** competenţa percepută pentru scriere, **SS_globală -** stima de sine globală, **Standard -** standardul auto-evaluativ.

În Tabelul nr. 8.17. se observă că variaţia obiectivului de performanţă este explicată atât de performanţa anterioară la limba şi literatura română, cât şi de stima de sine globală. Analiza coeficienţilor beta din modelul al patrulea ne indică o asociere slabă, dar semnificativă, între nivelul *stimei de sine* ($\beta=0,19$, $p<0,05$) şi cel al obiectivului de performanţă stabilit de studenţi.

Analiza de regresie a notei obţinute de studenţi la sarcina eseu nu a evidenţiat influenţe semnificative ale percepţiilor de sine, în afara celor exercitate de performanţa anterioară la limba şi literatura română. Variabilele autodescriptive care au corelat semnificativ cu nota obţinută la eseu nu au putere de predicţie pentru performanţa în această sarcină specifică, dincolo de efectul performanţei anterioare.

Întrucât am anticipat că teoriile implicite moderează relația dintre performanța în sarcina specifică eseu şi corelatele sinelui, au fost realizate analize separate pentru cele două grupuri cu teorii implicite diferite. Nu există diferențe semnificative între cele două grupuri cu teorii implicite diferite în ceea ce priveşte nivelul performanței şcolare generale (Curelaru şi Muntele Hendreş, 2010). Analiza corelațiilor a evidențiat *pattern*-uri de relaționare diferite între variabilele autodescriptive şi nota obținută la eseu pentru cele două grupuri cu teorii implicite diferite. La studenții care consideră competența pentru scriere o abilitate înnăscută (*entity theorist*), nota la eseu corelează semnificativ cu competența percepută (0,42***) şi nesemnificativ cu celelalte percepții de sine dinamice: cu autoeficacitatea percepută în obținerea performanței (0,15), cu autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere (0,23) sau cu obiectivul de performanță stabilit (0,00). La studenții care consideră competența pentru scris o abilitate dobândită (*incremental theorist*), nota la eseu corelează nesemnificativ cu competența percepută (0,19) şi semnificativ cu percepțiile de sine mai dinamice: cu autoeficacitatea percepută în obținerea performanței (0,26*), cu autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere (0,24*) sau cu obiectivul de performanță stabilit (0,29*).

Discuții

Rezultatele obținute în această cercetare au evidențiat măsura în care competența percepută exercită efecte, în cadrul unei structuri cauzale complexe, asupra performanței într-o sarcină, dar şi asupra celorlalte variabile cu valoare motivațională, şi anume autoeficacitatea percepută în obținerea performanței, autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere şi obiectivul de performanță stabilit. Am ales pentru studiu un domeniu de competență care nu se constituie într-o disciplină

şcolară la noi în țară, ci mai degrabă reprezintă o capabilitate necesară tuturor sarcinilor care presupun exprimarea verbală scrisă.

Presupunerea potrivit căreia efectele performanței anterioare în domeniul scrisului sunt influențate de tipul de teorie implicită a persoanei a fost susținută de rezultate. Analiza de regresie ierarhică a arătat că, dacă menținem constantă performanța anterioară, apar diferențe între nivelurile percepute ale competenței pentru scriere, în funcție de credințele subiecților cu privire la stabilitatea sau flexibilitate acesteia. Subiecții care consideră competența pentru scriere ca având o componentă importantă înnăscută au evaluat această competență ca fiind mai înaltă. Nu putem extrage o concluzie certă cu privire la direcția influenței, dar am putea considera că nivelul mai ridicat al competenței percepute pentru scriere la subiecții cu teorii implicite privind stabilitatea este o strategie de menținere a stimei de sine. Unele studii au arătat că activarea teoriilor implicite ale inteligenței influențează autoevaluarea sinelui (Dweck & Molden, 2005). Însă în studiul nostru evaluarea competenței s-a realizat înainte de măsurarea teoriilor implicite, prin urmare acest efect nu ar fi putut să se producă decât dacă subiecții le-au activat ei înşişi în momentul autoevaluării.

A doua ipoteză, potrivit căreia competența percepută este predictor pentru performanța ulterioară, alături de performanțele anterioare, nu a fost susținută de rezultate. Alte cercetări au arătat că percepțiile competențelor şi ale autoeficacității sunt predictive pentru performanța în domeniile corespunzătoare (Bandura, 1997; Zimmerman şi Bandura, 1994; Pajares şi Schunk, 2001; Zimmerman *et al.,* 1992). O explicație a lipsei efectului ar putea fi legată de modul în care a fost măsurată competența percepută (printr-un singur item), dar şi de caracterul prea general al domeniului ales „scrierea de texte”, în raport cu sarcina care a presupus realizarea unui eseu la psihologie. Este

posibil, însă, ca efectul variabilei *competență percepută* asupra performanței să fi fost indirect, prin intermediul altor variabile ale sinelui cu rol autoreglator, şi anume, autoeficacitatea percepută sau obiectivul de performanță stabilit. Analiza efectelor competenței percepute asupra acestor variabile a evidențiat următoarele rezultate:

(1) O asociere semnificativă a acestei variabile cu autoeficacitatea percepută în atingerea performanței. Gradul de încredere în capacitatea de a obține o anumită notă poate fi prezis mai bine pe baza competenței percepute, decât pe baza performanței anterioare.

(2) O asociere semnificativă a competenței percepute pentru scriere cu autoeficacitatea în autoreglarea activității. Studiile din domeniul autoreglării învățării au arătat că autoeficacitatea percepută, la rândul său, este un predictor important al performanței (Zimmerman, 1995), dar acest efect nu a fost evidențiat în cercetarea prezentă.

(3) O corelație semnificativă între competența percepută şi obiectivul de performanță, care este, de asemenea, un factor autoreglator. În cercetările anterioare din domeniul învățării autoreglate două variabile au explicat 35% din variația performanțelor obținute la un curs de compunere, şi anume, autoeficacitatea percepută în domeniul şcolar şi stabilirea obiectivelor (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman *et al.*, 1992). Autorii menționați au raportat un efect slab şi indirect (mediat de obiectivul stabilit) al aptitudinii verbale asupra notelor studenților la acest curs.

Ipoteza a patra, referitoare la efectul stimei de sine, a fost parțial susținută de rezultate. Stima de sine globală, care în general nu are efecte directe asupra performanțelor specifice decât dacă acestea din urmă sunt contingente cu sentimentul valorii personale, are în studiul de față efecte asupra unor variabilele autoreglatoare. Rezultatele au arătat că, în condițiile

menținerii constante a performanței, avem efecte ale stimei de sine asupra autoeficacității în autoreglarea activității şi asupra obiectivului de performanță. Studenții cu stimă de sine mai ridicată îşi propun obiective mai înalte şi se consideră mai eficienți în aplicarea abilităților verbale şi în managementul resurselor în timpul activității.

8.6. Limite şi posibilități de dezvoltare a cercetărilor

Câteva limite ale studiilor prezentate impun o serie de precauții în interpretarea şi generalizarea rezultatelor obținute. O primă limită este aceea legată de utilizarea predominantă a probelor autodescriptive pentru măsurarea diverselor aspecte ale conceptului de sine. Neajunsurile utilizării acestui tip de probe (tendințele la dezirabilitate socială, autoamăgirea etc.) sunt însă mult diminuate în cazul studierii relației dintre conceptul de sine şi performanțele elevilor. Modul în care se cunoaşte şi se prezintă subiectul are impact asupra autoreglării comportamentelor sale şi de aceea investigațiile trebuie să se centreze pe analiza acestor autoestimări. Totuşi, completarea acestor metode introspective cu metode de investigare experimentală ar putea oferi o înțelegere mai profundă a proceselor cognitive şi afective implicate în dezvoltarea conceptului de sine academic sau în explicarea mecanismelor sale autoreglatoare.

Un alt aspect care ne limitează posibilitatea de a generaliza rezultatele cercetărilor prezentate la elevii din mediul educațional românesc este lipsa de reprezentativitate a eşantionului. Cercetări ulterioare ar putea investiga dacă într-adevăr relația dintre conceptul de sine matematic şi performanțele matematice este diferită în funcție de profilul liceului. De asemenea, ar putea fi analizate diferențele conceptului de sine academic, în funcție de variabila gen sau de statusul socio-economic la elevii şi studenții români.

O altă limită se referă la posibilitățile reduse de control al altor variabile care contribuie la explicarea performanței şcolare generale şi a celei specifice unor sarcini concrete de tip şcolar, cum ar fi abilitățile intelectuale, factorii contextuali sau alte variabile demografice (genul şi statusul socio-economic). Pentru a diminua eventualele limitări impuse de natura sarcinilor de performanță utilizate şi de eventualele distorsiuni ale evaluării acestor probe au fost stabilite cerințe clare de execuție şi criterii precise de evaluare.

Principala limită a investigațiilor prezentate este însă creată de nivelul de analiză statistică a datelor şi de design-ul cercetărilor. Pentru a analiza cât mai eficient relația de cauzalitate reciprocă dintre dimensiunile conceptului de sine şi performanța şcolară sunt necesare studii longitudinale pe termen lung, pe populații mari de elevi. Aceste cercetări ar permite identificarea efectelor celor două categorii de variabile de la o măsurare la alta, evidențiind şi eventualele perioade de vârstă în care se poate constata predominanța cauzală a conceptului de sine academic sau cea a performanțelor şcolare. De asemenea, utilizarea unor metode statistice mai complexe, cum ar fi modelarea cu ajutorul ecuațiilor structurale, ar fi permis identificarea relațiilor directe şi indirecte dintre mai multe variabile, compararea tăriei acestor relații şi inferarea structurilor latente ale conceptului de sine al elevilor. Deşi unele dintre efectele mediate au fost deduse pe baza rezultatelor obținute prin regresii multiple, acestea nu au fost verificate prin indicatori statistici semnificativi.

Cu toate aceste limite, studiile realizate au încercat să surprindă prin metode predominant corelaționale (în special prin analiza de regresie) efecte ale unor dimensiuni ale conceptului de sine asupra performanțelor şcolare. Au fost verificate pe un eşantion de elevi şi studenți de la noi din țară o serie de rezultate obținute şi în alte cercetări. Astfel, au fost investigate

relațiile conceptului de sine academic cu performanța şcolară, comparând efectele unor dimensiuni mai generale ale sinelui cu altele mai specifice, ale celor predominant afective cu cele cognitive şi ale celor predominant descriptive cu cele predominant prescriptive.

Obiectivul comun al cercetărilor a fost acela de a analiza comparativ reprezentările stabile cuprinse în conceptul de sine cu cele mai dinamice şi contextuale, având în vedere trei dimensiuni importante ale autocunoaşterii: *sentimentul valorii personale*, *competența percepută* şi *autoeficacitatea percepută*.

*

Este dificil să extragem o concluzie generală cu privire la influența structurilor sinelui asupra performanțelor efective deoarece efectele lor sunt adesea indirecte şi complexe. Însă putem afirma în conformitate cu cercetările prezentate că autoeficacitatea percepută, ca structură dinamică şi contextuală a sinelui, este mai predictivă pentru performanța în situații concrete imediate. În schimb, structurile mai stabile ale sinelui, cum ar fi stima de sine sau conceptul de sine academic, îşi exercită efectele asupra comportamentelor prin intermediul structurilor dinamice ca, de exemplu, autoeficacitatea percepută sau obiectivele stabilite. În capitolul final, destinat discutării implicațiilor educaționale ale explorării şi dezvoltării conceptului de sine la elevi, vor fi prezentate posibilele aplicații practice ale principalelor rezultate obținute în cercetările din acest capitol.

Capitolul 9

Implicații educaționale ale explorării și dezvoltării conceptului de sine la elevi

9.1. Aplicații ale paradigmei sociocognitive în cercetarea performanței școlare

Într-un domeniu atât de vast cum este cel al conceptului de sine, lucrarea de față se constituie într-un demers atât teoretic, cât și empiric, care vizează aplicabilitatea teoriilor multidimensionale la autocunoașterea și autoevaluarea sinelui elevilor și studenților în raport cu performanța școlară. În acest volum, am urmărit să surprindem relația dintre general și specific, dintre valoare și competență în reprezentarea sinelui și să explicăm valoarea motivațională a acestuia în context școlar. Tratarea conceptului de sine în raport cu domeniile specifice de performanță a avut ca fundament teoriile multidimensionale ale conceptului de sine și teoria autoeficacității, reunite sub umbrela mai largă a *paradigmei sociocognitive.*

Meritul aplicării acestei paradigme la domeniul învățării este acela de a fi accentuat rolul structurilor sinelui în autoreglarea comportamentului de realizare școlară, luând în considerare și factorii contextuali. Astfel interpretarea unor efecte ale conceptului de sine asupra rezultatelor școlare se va face cu prudență, pe baza unor analize comparative cu efectele altor variabile care acționează într-o structură cauzală complexă asupra gândirii și comportamentelor. Abilitățile, teoriile implicite ale persoanei, stilul de atribuire cauzală, standardele

autoevaluative, orientarea scopurilor, utilizarea recompenselor şi a feedback-ului sunt factori care pot interacționa cu elemente ale conceptului de sine în determinarea motivației şcolare.

Ca reacție la tendințele behavioriste ale educatorilor de a insista pe rolul factorilor externi în motivarea elevilor, psihologii de factură umanistă au supralicitat rolul sinelui în determinarea realizărilor şcolare. Exagerările acestora din urmă au condus, începând cu jumătatea secolului trecut, la o preocupare mai intensă pentru explorarea şi dezvoltarea conceptului de sine al elevilor, atât în cercetare, cât şi în practica educațională. Timp de două decenii, în special pe continentul american, strategiile şi practicile educative au avut la bază concepția că stima de sine a elevilor reprezintă un factor important al realizării şcolare. Însă programele de intervenție orientate predominant spre dezvoltarea stimei de sine nu au avut efecte spectaculoase asupra performanțelor şcolare, întrucât nu au fost însoțite şi de dezvoltarea unor abilități specifice. Mai mult, conceptul de sine global este o realitate foarte complexă, care nu poate fi schimbată facil, fără o cunoaştere a structurii sale, în raport cu anumite domenii de performanță (O'Mara *et al.*, 2006).

Dezvoltarea modelelor multidimensionale ale conceptului de sine în capitolul al treilea al lucrării reprezintă o ilustrare a complexității sinelui elevilor, cu implicații asupra practicilor educative. Din analiza modelelor propuse putem constata structurarea unui sine academic fațetat şi flexibil, în care unele dimensiuni pot fi pozitive, iar altele negative, fără a putea concluziona pe baza acestora cu privire la sentimentul global al valorii personale. Proiectarea unor intervenții la nivelul conceptului de sine este mai adecvată în această nouă viziune decât în cea descrisă de umanişti. Nu este eficient să intervenim pentru a întări stima de sine atât timp cât nu cunoaştem ce dimensiune a sinelui este negativă şi cât de importantă este ea în autodefinire. Uneori, dezvoltarea unei singure dimensiuni a

conceptului de sine poate contribui la întărirea valorii personale, dacă această dimensiune este considerată importantă de către elev (Marsh, 1993a; Harter, 1998). De exemplu, un elev care are stima de sine diminuată, pentru că se consideră incompetent în domeniul sportiv, poate recâştiga sentimentul valorii sale prin dezvoltarea dimensiunii considerate deficitară.

Există două puncte de vedere cu privire la posibilitățile de dezvoltare a dimensiunilor conceptului de sine. Pe de o parte, se poate interveni direct asupra convingerilor despre sine prin controlul gândurilor negative şi disfuncționale, prin reconsiderarea feedback-ului primit, prin centrarea pe aspectele pozitive ale propriei persoane etc. Pe de altă parte, există posibilitatea de a interveni indirect asupra unei dimensiuni a conceptului de sine, prin dezvoltarea abilităților domeniului corespunzător acesteia. Cercetătorii care au analizat relația de cauzalitate reciprocă dintre conceptul de sine multidimensional şi performanțe susțin necesitatea combinării celor două modalități de intervenție (Marsh şi Craven, 2006; O'Mara *et al.*, 2006)

Deşi mai adaptate cercetării, noile modelele elaborate şi validate de Shavelson şi colaboratorii săi (Shavelson *et al.*, 1976; Marsh şi Shavelson, 1985) au condus la o investigare a dimensiunilor stabile ale conceptului de sine, neglijând aspectele dinamice, adaptabile contextelor specifice. Evaluarea componentelor sinelui se face predominant în termeni de „cine sunt eu în raport cu acest domeniu de performanță", „care este identitatea mea în acest domeniu de competență", şi nu în termeni de „ce pot eu în acest domeniu" sau „cât de sigur sunt că pot". Este adevărat că, potrivit teoriei schemelor de sine, percepția unei trăsături puternic autodefinitorii are la bază o structură complexă, care conține, pe lângă elemente autodescriptive, şi informații prescriptive pentru acțiune. Însă atunci când subiectul se autoevaluează, el face referire mai mult la informația descriptivă decât la cea prescriptivă. Dacă un elev se evaluează

ca fiind „bun la matematică”, această descriere nu activează automat scheme de rezolvare a unei sarcini de matematică. Introducerea constructului de *autoeficacitate percepută* de către Bandura (1977) completează acest neajuns al autoevaluării sinelui întrucât el conţine predominant prescripţii de acţiune pentru anumite domenii de competenţă. Prin măsurarea acestei variabile la nivelul unor domenii sau sarcini specifice, putem evalua cât de operaţionale sunt informaţiile cu privire la propriile competenţe.

9.2. Concluzii privind rezultatele cercetării relaţiei dintre conceptul de sine şi performanţa şcolară

Aşa cum am prezentat în capitolul şapte, cercetările empirice care au investigat relaţia dintre autoevaluarea sinelui şi performanţă au urmat predominant două direcţii: una care a evaluat dimensiunile stabile ale conceptului de sine în raport cu anumite domenii de performanţă şi una care a măsurat autoeficacitate percepută mergând până la operaţionalizarea acestei variabile la nivelul sarcinilor specifice. Ambele tipuri de abordări au avut la bază modelul multidimensional al sinelui, însă prima a insistat pe *valoarea personală* şi *pe competenţele personale evaluate de subiect* la nivel cognitiv şi afectiv, în timp ce a doua s-a centrat pe *evaluările cognitive ale „competenţelor în acţiune”*. Considerăm că prima direcţie de cercetare a studiat reprezentări stabile despre sine, cu valoare identitară pentru persoană, iar cea de-a doua a investigat reprezentări dinamice despre sine, cu valoare instrumentală. În cadrul primei abordări, evaluarea dimensiunilor sinelui presupune predominant un proces de comparare socială, în timp ce evaluarea autoeficacităţii implică mai curând o comparare a capabilităţilor personale cu cerinţele unei situaţii de realizare.

În lucrarea de față, am încercat o integrare a celor două orientări, atât în capitolele teoretice, cât şi în cele patru studii empirice realizate, în care au fost incluse cele două constructe – conceptul de sine general şi specific şi autoeficacitatea percepută. Rezultatele obținute în primul şi al doilea studiu ne-au atras atenția asupra faptului că, în general, structurile cognitiv-afective ale sinelui sunt mai predictive pentru performanță atunci când corespondența dintre dimensiunea autoevaluată şi domeniul de performanță măsurat este mai mare. De exemplu, schema de sine a perseverenței şi dimensiunea şcolară a stimei de sine a studenților sunt relevante pentru domeniul de performanță şcolară. De asemenea, am presupus că structura conceptului de sine la elevii de liceu va reflecta performanțele corespunzătoare dimensiunilor şcolare investigate – nivelul conceptului de sine verbal şi matematic va corela semnificativ cu performanțele în cele două domenii. Rezultatele obținute nu confirmă în totalitate structurile factoriale validate de Marsh (1993c), iar diferențele obținute apar la nivelul conceptului de sine matematic. Astfel, în studiul nostru, conceptul de sine verbal corelează mai bine cu media de la matematică decât conceptul de sine pentru matematică. Analiza posibilelor diferențe între nivelul conceptului de sine pentru matematică, în funcție de profilul liceului (real vs. uman), a arătat că nivelul performanței nu se regăseşte întotdeauna la nivelul conceptului de sine şi nici invers. Prin urmare, conceptul de sine corespunzător unui domeniu nu este o reflectare directă a performanțelor obținute de elev, ci o reprezentare a competențelor şi valorii sale, influențată de o multitudine de factori.

Efectul presupus al reprezentărilor unei caracteristici personale asupra performanței într-o sarcină specifică nu a fost confirmat de rezultatele din primul studiu realizat. Studenții care se percep ca fiind perseverenți nu au reuşit mai bine într-o sarcină de perseverență decât cei care nu au considerat că posedă

această caracteristică. Aceste constatări nu semnifică însă că anumite trăsături personale nu sunt importante pentru reuşita în activităţile care le solicită. Mai curând, în studiul prezentat, sarcina utilizată nu a fost suficient de relevantă pentru a activa structurile dinamice corespunzătoare schemei de sine a perseverenţei. De aceea, este important pentru profesori să proiecteze sarcini şcolare care să fie relevante pentru activarea unor caracteristici şi abilităţi personale necesare în motivare.

În al treilea studiu, au fost discutate efectele produse de activarea conceptului de sine academic general şi al celui pentru matematică asupra evaluării autoeficacităţii într-o sarcină de matematică. Rezultatele au arătat că, într-adevăr, autoeficacitatea percepută a fost mai predictivă pentru performanţa în sarcină decât conceptul de sine academic general sau decât conceptul de sine corespunzător domeniului matematică. Însă nivelul autoeficacităţii percepute a fost influenţat de activarea sau neactivarea dimensiunilor mai generale ale conceptului de sine academic. Altfel spus, în momentul în care elevul este pus în faţa unei sarcini şi îşi evaluează posibilităţile pe care le are pentru a o rezolva bine, evaluarea nu se face doar prin compararea sarcinii cu abilităţile şi capacităţile sale anterioare, ci şi prin raportarea la structurile mai generale şi stabile ale sinelui. Efectul activării a fost pus în evidenţă la elevii cu performanţă şcolară mică şi cu un nivel scăzut al conceptului de sine academic, dar nu şi la cei cu performanţă înaltă. La aceştia din urmă, evaluarea autoeficacităţii în sarcină se realizează cu mare probabilitate prin raportarea lor la competenţa matematică superioară. Am putea concluziona că elevii cu performanţă scăzută la matematică se percep mai eficace în rezolvarea de exerciţii de matematică atunci când nu li se activează prin introspecţie imaginea de „elevi slabi”, decât atunci când aceasta este activată înainte de confruntarea cu sarcina. Chiar dacă performanţele efective obţinute nu au fost mai mari în situaţia de nonactivare a sinelui

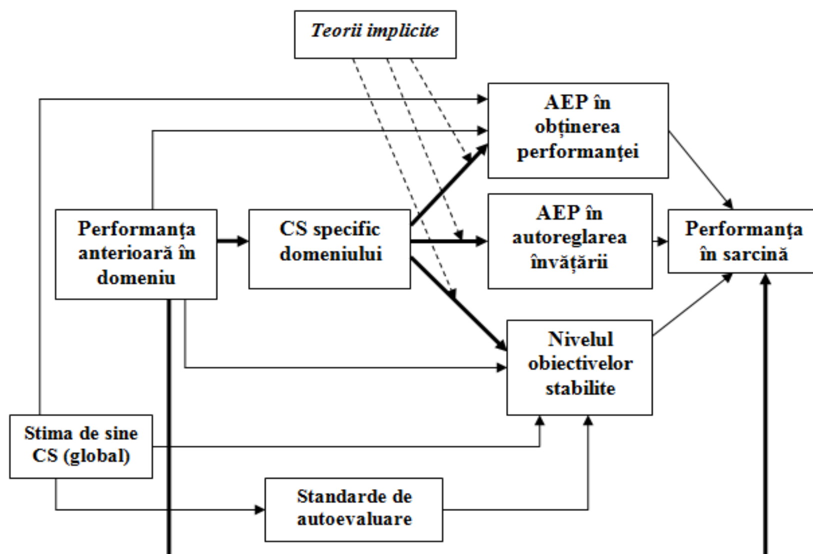
şcolar nefavorabil decât în situația de activare, considerăm că „optimismul” elevilor în evaluarea eficacității proprii ar putea reprezenta un punct de plecare pentru intervențiile educaționale. Instrucția aplicată pentru dezvoltarea competențelor şi creşterea nivelului autoeficacității percepute la elevii cu performanțe reduse va trebui să țină cont şi de ameliorarea conceptului de sine academic sau, cel puțin, de crearea unui cadru care să nu-l activeze în permanență.

În studiul al patrulea, relațiile dintre dimensiunile generale/stabile şi specifice/dinamice au fost investigate pornind de la o dimensiune mai specifică a conceptului de sine – „competența percepută pentru scriere de text”. Am analizat gradul de asociere a acestor structuri ale sinelui cu performanțele şcolare anterioare şi cu nota obținută de subiecți la o sarcină specifică corespunzătoare, şi anume scrierea unui eseu. Rezultatele au indicat corelații semnificative ale competenței şi autoeficacității (structuri mai specifice) cu nota obținută la eseu, dar nesemnificative, apropiate de zero, în cazul stimei de sine (structură generală). Stima de sine, care nu are efect direct asupra performanței în sarcină, corelează semnificativ cu autoeficacitatea percepută şi cu obiectivul de performanță propus de subiecți, dar nu şi cu competența percepută pentru domeniul „scriere”. Aceste rezultate, coroborate cu cele ale altor cercetări, dovedesc că sentimentul valorii personale nu corelează cu autoevaluările unor dimensiuni specifice. În schimb, stima de sine este predictivă pentru autoeficacitatea percepută şi pentru nivelul obiectivelor stabilite.

9.3. Un model integrator

Pe baza demersului teoretic şi empiric desfăşurat în această lucrare, am propus un model predictiv al performanțelor şcolare

în sarcini specifice, în care am relevat posibilele influențe directe sau indirecte ale dimensiunilor sinelui (Figura nr. 9.1.).



Notă. CS - conceptul de sine, **AEP -** autoeficacitatea percepută.

Figura nr. 9.1. Un posibil model explicativ al variației performanței în sarcină

Modelul propus decupează o secvență din ciclul cauzalității reciproce a variabilelor-țintă din lucrarea de față – *conceptul de sine* şi *performanța şcolară* – cu scopul de a evidenția principalele componente ale sinelui care pot fi activate în momentul confruntării elevului cu o sarcină. În comparație cu săgețile subțiri, cele îngroşate indică un grad de asociere mai mare a variabilelor şi, prin urmare, o putere de predicție mai mare a primei variabile asupra celei de-a doua. Săgețile cu linie

întreruptă semnifică un efect care poate să apară în anumite situații specifice. De exemplu, s-a constatat că teoriile implicite ale studenților cu privire la competența lor pentru domeniul scriere de text influențează relația acestora din urmă cu celelalte dimensiuni mai dinamice ale sinelui. Stima de sine globală, ca dimensiune predominant afectivă, nu are efecte directe asupra conceptului de sine specific unor domenii de competență şi asupra performanței, dar are efecte asupra autoeficacității percepute şi asupra nivelului obiectivelor stabilite.

Potrivit acestui model, în momentul în care se confruntă cu o sarcină şcolară, primele întrebări care ar putea apărea în mintea elevului sunt: „Cât de capabil sunt să realizez această sarcină?", „Cât de sigur sunt că pot realiza această sarcină?". Răspunsul la aceste întrebări reflectă nivelul autoeficacității percepute. Potrivit teoriei lui Bandura, elevul poate evalua eficacitatea sa apelând la mai multe surse de informare, şi anume: experiențele trecute privind reuşitele sale în sarcini similare, concepțiile de sine preexistente (dimensiunile mai stabile ale conceptului de sine global sau academic stocate la nivelul memoriei autobiografice), feedback-urile profesorilor sau compararea cu alți colegi. Când contextul autoevaluativ activează dimensiunile dinamice ale conceptului de sine, centrarea elevului pe sarcină şi pe comparația cerințelor acesteia cu abilitățile proprii este mai mare. Dacă însă elevul este plasat într-un context care activează dimensiunile mai stabile ale sinelui, cu valoarea identitară, reflecțiile sale ar putea fi: „Sunt capabil în acest domeniu?", „Voi reuşi mai bine decât ceilalți", „Sper să nu mă fac de ruşine". În aceste situații, centrarea pe sine şi pe comparația cu ceilalți devine mai puternică.

9.4. Arii aplicative ale cercetărilor realizate în domeniul educaţional

Cunoaşterea modulul în care structurile sinelui intervin în motivarea şi autoreglarea comportamentelor de realizare şcolară are importante implicaţii în domeniul educaţional. Printre acestea menţionăm câteva posibilităţi de aplicare a principalelor rezultate ale cercetărilor privind relaţia dintre conceptul de sine şi performanţa şcolară.

9.4.1. Autoreglarea învăţării

Preocupările mai recente ale specialiştilor din domeniul educaţiei pentru o abordare metacognitivă a activităţii de învăţare este benefică pentru dezvoltarea cunoştinţelor şi competenţelor autoreglatorii, care includ printre alte variabile şi autoeficacitatea percepută. Considerăm însă că orientarea metacognitivă insistă mai mult pe practicile cognitive şi pe raţionalitatea demersului de învăţare şi mai puţin pe implicarea subiectului cu cele mai intime convingeri ale sale despre propria persoană. Stabilirea unor scopuri specifice şi apropiate, monitorizarea propriilor performanţe, autoevaluarea strategiilor utilizate, atribuirea rezultatelor sau utilizarea eficientă a timpului reprezintă rezultate ale dobândirii cunoştinţelor şi abilităţilor metacognitive. Dar aplicabilitatea acestor abilităţi depinde de structurile stabile ale sinelui deja formate. Fără a neglija cunoştinţele şi abilităţile metacognitive, adepţii teoriei autoeficacităţii susţin că factorul-cheie în reuşita autoreglării este autoeficacitatea percepută care îl determină pe elev să stabilească sau nu scopuri, să caute strategii adecvate, să monitorizeze progresele etc. (Bandura, 1997; Zimmerman, 1994, 1995; Zimmerman, 1998).

Prin urmare, învăţarea într-un domeniu presupune dezvoltarea concomitentă a autoeficacităţii percepute şi a competenţelor necesare. Cercetările arată însă că, la niveluri egale ale

competenței, învățarea devine mai facilă pentru cei care au o încredere mai mare în eficacitatea proprie. La rândul său, evoluția nivelului autoeficacității percepute este influențată de structurile mai stabile ale sinelui. Elevul, angajat într-o activitate de învățare, are deja formate reprezentări de sine, care vor influența procesarea informației despre competență şi dobândirea ei. Prin urmate, educatorii trebuie să cunoască aceste reprezentări şi să aprecieze valența pozitivă sau negativă a acestora şi gradul lor de stabilitate. De asemenea, este important să se țină cont de faptul că schimbarea structurilor dinamice, cum ar fi autoeficacitatea percepută, este mai facilă şi de aceea intervențiile educative vor începe de la acest nivel. Pe măsură ce se dezvoltă competențele şi se consolidează convingerile privind eficacitatea personală, ne putem aştepta şi la schimbări la nivelul structurilor mai stabile, dar acestea din urmă se produc în perioade mai lungi de timp.

9.4.2. Structurarea curriculum-ului şi a sarcinilor de învățare

Până la vârsta şcolară, copiii nu sunt capabili să facă evaluări cu privire la valoarea lor globală ca persoane, autoaprecierea competențelor oscilând în funcție de aprecierile celorlalți şi de compararea socială (Harter şi Pike, 1984). Începând cu perioada şcolară, evaluarea performanței la diverse discipline din *curriculum* contribuie la diferențierea dimensiunilor conceptului de sine. Dezvoltarea unui concept de sine academic pozitiv este rezultatul asocierii abilităților dobândite cu sentimentul valorii. Dar această asociere depinde de contingența unei performanțe (notă sau progres evidențiat) cu sentimentul de stimă sau mândrie. Structurarea *curriculum*-ului pe domenii contribuie la dezvoltarea unor structuri ale sinelui în raport cu acestea. Este important să cunoaştem cât de stabile sunt structurile formate şi ce informații operaționale cuprind ele. De exemplu, este mai uşor să vorbim de un concept de sine matematic sau de unul

verbal, dar nu ştim dacă există şi dimensiuni relativ stabile corespunzătoare unor domenii care nu fac parte dintre disciplinele esenţiale ale *curriculum*-ului *nucleu* (de exemplu, artă teatrală, geografie, sport etc.). Când performanţa elevilor într-un domeniu este ridicată, contingenţa acesteia cu un concept de sine puternic pe această dimensiune este benefică pentru sentimentul competenţei şi al valorii. Însă dacă performanţa este scăzută, formarea unei structuri de sine stabile corespunzătoare acesteia echivalează cu sentimentul lipsei de valoare.

9.4.3. Intervenţie şi dezvoltare personală

Preocupările specialiştilor din domeniul educaţiei cu privire la posibilităţile de intervenţie asupra conceptului de sine contingent cu performanţele scăzute s-au concretizat în două direcţii de intervenţie: directă (de exemplu, prin programe de autocunoaştere, analiză şi înţelegere a propriei persoane şi a celorlalţi) şi indirectă (prin creşterea performanţei corespunzătoare şi evidenţierea progreselor) (O'Mara *et al*., 2006). Ambele direcţii de intervenţie, luate separat, au condus la rezultate controversate deoarece ele au produs schimbări pe termen scurt. Pe de o parte, elevii care sunt încurajaţi să dezvolte reprezentări pozitive ale sinelui nu-şi menţin aceste autoevaluări decât dacă ele sunt confirmate de performanţele obţinute. Pe de altă parte, elevii care sunt incluşi în programe instructive pentru formarea competenţelor nu menţin performanţele pe termen lung fără a fi încurajaţi prin feedback pozitiv şi prin monitorizarea progreselor, întrucât au tendinţa de a se descuraja la cele mai mici dificultăţi sau eşecuri. Astfel, educatorilor le revine sarcina de a sprijini elevii în dezvoltarea competenţelor, care trebuie mereu „certificate", în special prin indicatori ai progresului realizat. Competenţele astfel dobândite vor deveni surse ale valorii personale.

Cu cât structurile stabile ale sinelui sunt mai generale, cu atât mai puțin acestea pot explica performanțele din variate domenii şi de aceea puterea lor de predicție, deşi semnificativă statistic, nu este mare. Pentru a-i putea forma pe elevi astfel încât să poată prevedea posibilitățile lor de reuşită în diverse domenii este important să dezvoltăm, în cadrul disciplinelor şcolare, indicatori de performanță variați, care să conducă la cristalizarea unor structuri mai specifice şi dinamice de tipul autoeficacității percepute. Astfel, evaluarea posibilităților de reuşită într-o sarcină şcolară complexă se va face pe baza confruntării caracteristicilor sarcinii cu percepțiile privind autoficacitatea. Încrederea elevului că poate iniția acțiunea, poate depune efort, poate persevera chiar dacă apar obstacole şi poate găsi strategii alternative creşte potențialul adaptativ al acestuia la mediul şcolar.

Cercetările au arătat că dezvoltarea sentimentului autoeficacității reprezintă un factor protector în situațiile şcolare amenințătoare (Martin şi Marsh, 2006). Susținerea unor testări importante, eşecul şcolar temporar, presiunile exercitate de profesorii exigenți reprezintă astfel de situații cărora elevul trebuie să le facă față. S-a constatat că elevii care au un nivel mai ridicat al autoeficacității percepute sunt capabili să propună strategii de reglare a situației prin managementul emoțiilor şi prin planificarea resurselor în raport cu scopurile propuse. La rândul său, reziliența şcolară este predictivă pentru participarea la ore, plăcerea de a merge la şcoală şi stima de sine globală.

Am putea concluziona, pornind de la cele expuse anterior, că scopul predominant al şcolii nu ar trebui să fie obținerea unor performanțe academice cât mai înalte pentru toți elevii. Nu notele şi premierile ar trebui să fie, în principal, sursa valorii personale, ci competențele pe care aceşti indicatori le reflectă. Astfel, un eventual eşec nu va fi demobilizator, dacă elevul are sentimentul competenței. Dacă însă valoarea personală se

construieşte prioritar pe baza indicatorilor externi ai performanțelor, fără o centrare pe dezvoltarea competenței şi a sentimentului autoeficacității, oscilația rezultatelor poate afecta stabilitatea stimei de sine. Mai mult, un sentiment puternic al valorii personale, alimentat artificial şi nevalidat de competențe, reflectă o stimă de sine neautentică, cu importante efecte negative asupra evoluției personalității. Preocuparea educatorilor pentru dezvoltarea sentimentului autoeficacității ar trebui să fie punctul de plecare în reglarea acțiunilor orientate spre scopuri adaptative. Încrederea elevului că este capabil să organizeze acțiunile sale pentru a obține rezultatele dorite este mai importantă decât obținerea efectivă a succesului. Evident că dezvoltarea acestor structuri ale sinelui este asociată cu performanțe din ce în ce mai ridicate, care vor contribui la valoarea personală a elevului.

Referințe bibliografice

Allport, G.W. (1981). *Structura şi dezvoltarea personalității*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Anderson, J.R., Bower, G.H. (1973). *Human associative memory*. Washington: Winston.

Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Augoustinos, M., Walker, I. (1995). *Social cognition. An integrated introduction.* Sage Publications.

Baldwin, J. M. (1899). *Social and Ethical Interpretations in Mental Development: A Study in Social Psychology.* New York: Macmillan Company, accesat la 8 februarie 2014, la adresa: http://www.brocku.ca/MeadProject/Baldwin/Baldwin_1899/Baldwin_1899_toc.html.

Bandura, A. (1977). „Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1977/1980). *L'apprentissage social.* Bruxelles: Pierre Mardaga (traducere în limba franceză a cărții *Social Learning Theory*).

Bandura, A. (1978). „The self system in reciprocal determinism". *American Psychologist*, 33(4), 344-358.

Bandura, A. (1982a). „Self-efficacy mechanism in human agency". *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1982b). „The self and mechanisms of agency", în Suls, J. (ed.), *Psychological perspectives on the self,* vol. 1 (pp. 3-39). New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1989). „Human Agency in Social Cognitive Theory”. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1994). „Self-efficacy”, în Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4 (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). „Exercise of personal and collective efficacy in changing societies”, în Bandura, A. (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1999). „Social cognitive theory of personality”, în Pervin, L.A.; John, O.P. (eds.), *Handbook, of Personality: theory and research*, ed. a 2-a (pp. 156-194). New York: The Guilford Press.

Bandura, A. (2001). „Social cognitive theory: an agentic perspective”. *Annual Reviews*, 52, 1-26.

Bandura, A. (2006a). „Guide for constructing self-efficacy scales”, în Pajares, F., Urdan, T. (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich CT: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2006b). „Adolescent development from an agentic perspective”, în Pajares, F., Urdan, T. (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1-43). Greenwich CT: Information Age Publishing.

Bandura, A., Schunk, D.H. (1981). „Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.

Bandura, A., Locke, E.A. (2003). „Negative self-efficacy and goal effects revisited”. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1996). „Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning”. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (2001). „Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories". *Child Development*, 72 (1), 187-206.

Baron, R.A., Byrne, D.E. (1994). *Social Psychology.* Allyn & Bacon.

Baugnet, L. (1998). *L'Identité sociale*. Paris: Dunod.

Baumeister, R.F. (1997). „Identity, self-concept and self-esteem. The self lost and found", în Hogan, R., Johnson, J., Briggs, S. (eds.), *Handbook of Personality Psychology* (pp. 681-710). New York: Academic Press.

Baumeister, R.F. (2010). „The self", în Baumeister, R.F., Finkel, E.J. (eds.), *Advanced social psychology: the state of the science* (pp. 139-175). Oxford University Press.

Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2003). „Does high self-esteem cause better performance, interpersonal succes, happiness, or healthier lifestyles?". *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.

Băban, A. (1998). *Stres şi personalitate*. Editura Presa Universitară Clujeană.

Bellezza, F.S. (1984). „The self as a mnemonic device: The role of internal cues". *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(3), 506-516.

Bem, D.J. (1972). „Self-Perception Theory", în Bercowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 6 (pp. 1-62). New York: Academic Press.

Betz, N.E., Hackett, G. (1983). „The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors". *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.

Berar, I. (1991). *Aptitudinea matematică la şcolari*. Bucureşti: Editura Academiei Române.

Blaine, B., Crocker, J. (1993). „Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: an integrative review", în Baumeister, R.F. (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 55-85). New York: Plenum Press.

Bolognini, M., Preteur, Y. (eds.) (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Boncu, S. (1996). „Eul în cogniția socială”, în Neculau, A. (ed.), *Psihologia socială. Aspecte contemporane* (pp.137-153). Iaşi: Polirom.

Boncu, S. (2007). „Psihologia socială aplicată în domeniul sănătății mentale”, în Boncu, S., Ilin, C., Sulea, C., *Manual de psihologie socială aplicată* (pp. 41-72). Timişoara: Editura Universității de Vest.

Bong, M. (2002). „Predictive utility of subject – task - and problem-specific self-efficacy judgments for immediate and delayed academic performances”. *The Journal of Experimental Education*, 70(2), 133-162.

Bong, M., Clark, R.E. (1999). „Comparison between self-concept and self efficacy in academic motivation research”. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.

Bong, M., Skaalvik, E.M. (2003). „Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really”. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

Bontaş, I. (1998). *Pedagogie*. Timişoara: All.

Bower, G.H., Gilligan, S.G. (1979). „Remembering information related to one'self”. *Journal of Research in Personality*, 13, 420-423.

Breckler, S.J., Greenwald, A.G. (1986). „Motivational facets of the self”, în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp.145-164). New York: The Guilford Press.

Brehm, S.S., Kassin, S.M. (1990). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Brewer, M.B., Crano, W.D. (1994). *Social Psychology*. West Publishing Company.

Brookover, W.B., Paterson, A., Thomas, S. (1962). *Self-concept of ability and school achievement*, USOE Cooperative Research, Project No. 845, Michigan State University.

Brown, J.D. (1993). „Self-Esteem and Self-Evaluation: Feeling is Believing”, în Suls, J. (ed.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 4 (pp. 27-58). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Byrne, B.M. (1988a). „The Self Description Questionnaire III: Testing for equivalent factorial validity across ability”. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 397-406.

Byrne, B.M. (1988b). „Measuring adolescent self-concept: factorial validity and equivalency of the SDQ III across gender”. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 361-375.

Byrne, B.M., Shavelson, R.J. (1996). „On the structure of social self-concept for pre-, early- and late adolescents: a test of Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.

Campbell, J.D., Lavaleé, L.F. (1993). „Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behaviour of people with low self-esteem”, în Baumeister R.F. (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 3-20), New York: Plenum Press.

Campbell, J.D. (1990). „Self-esteem and clarity of the self-concept”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538-549.

Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P., Nurius, P. (1986). „On Motivation and self-concept”, în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 96-121). New York: The Guilford Press.

Carver, C.S., Scheier, M.F. (1982/1999). „Control theory: a useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology”, în Baumeister, R.F. (ed.), *The Self in*

Social Psychology, Reading 15. Philadelphia: Psychology Press.

Carver, C.S., Scheier, M.F. (1990), „Principles of self-regulation: action and emotion", în Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, vol. 2 (pp. 3-52). New York: The Guilford Press.

Cervone, D. (1997). „Social-cognitive mechanisms and personality coerence: self-knowledge, situational beliefs, and cross-situational coherence in perceived self-efficacy". *Psychological Science*, 8(1), 43-50.

Cervone, D. (2005). „Personality architecture: Within-Person structures and processes". *Annual Reviews*, 56, 423-452.

Cervone, D., Shoda, Y. (1999). „Beyond traits in the study of personality coherence". *Current Dirrections in Psychological Science*, 8(1), 27-32.

Cervone, D., Shadel, W.G., Jencius, S. (2001). „Social-Cognitive Theory of Personality Assessment". *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 33-51.

Chelaru, M. (2003). *Psihologia eului. Cu privire specială la adolescenţi*. Iaşi: Editura Fundaţiei AXIS.

Chelcea, S. (1994). *Personalitate şi societate în tranziţie.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Tehnică.

Chelcea, S. (2008). *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicaţii*, ed. a II-a revăzută şi adăugită. Iaşi: Polirom.

Cleary, T.J., Zimmerman, B.J. (2004). „Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning". *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.

Clément, E., Demonque, C., Hansen-Løve, L., Kahn, P. (2000). *Filosofia de la A la Z*, Ediţia a II-a. Bucureşti: All Educaţional.

Cokley, K., Komarraju, M., King, A., Cunningham, D., Muhammad, G. (2003). „Ethnic Differences in measurement of academic self-concept in a sample of African American and European American college students". *Educational and Psychological Measurement,* 63, 707.

Compas, Y. (1991). „Représentations de soi et réussite scolaire", în Perron, R. (ed.), *Les Répresentations de Soi* (pp. 89-118). Toulouse: Privat.

Cooley, C.H. (1902). „Human nature and the social ordre". New York: Charles Scribner's sons, accesat la 5 ianuarie 2014 la adresa: https://www.brocku.ca/MeadProject/Cooley/Cooley_1902/Cooley_1902f.html,

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.

Cross, S.E., Markus, H.R. (1994). „Self-schemas, Possible Selves and Competent performance". *Journal of Educational Psychology*, 36(3), 423-438.

Cucoş, C. (2008). *Teoria şi metodologia evaluării*. Iaşi: Polirom.

Curelaru, V. (2002). „Factori de influență şi strategii de menținere a stimei de sine la elevii cu succes şi eşec şcolar". *Paideia*, 2, 44-58.

Curelaru, V. (2005). „Dimensiuni ale sinelui implicate în determinarea performanței". *Analele ştiințifice ale Universității „Al. I. Cuza" din Iaşi (serie nouă), psihologie*. XIV, 105-129.

Curelaru, V., Muntele Hendreş, D. (2010) „Relațiile dintre percepțiile de sine şi performanța academică – aplicație pentru domeniul 'competenței de scriere'". *Volumul Conferinței de Psihologie Aplicată Diversity and Consistency,* Gura Humorului (25-27 Septembrie, 2009) (pp. 481-498). Editura „Alma Mater", Editura „Arhip Art".

Curelaru, V. (2008). „Rolul conceptului de sine în evaluarea eficienței personale pentru sarcini specifice", *Analele ştiințifice ale Universității „Al. I. Cuza" din Iaşi (serie nouă), Psihologie*, XVII, 75-102.

Curelaru, V. (2013). „Implicații ale percepțiilor privind eficiența personală în autoreglarea învățării la elevi", în Boncu, S. şi Ceobanu, C. (eds.), *Psihosociologie şcolară* (pp.140-156), Iaşi: Polirom.

De la Haye, A.-M. (1994). „Le soi est-il un prototype? Etude sur les jugements de similitude entre personnes". *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 29-52.

Deaux, K., Dane, F.C., Wrightsman, L.S. (1993). *Social Psychology in the '90s*. Brooks / Cole Publishing Company.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1991). „A motivation approach to the self: Integration in personality", în Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 38 (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deschamps, J.C. (1992). „L'échec scolaire: une perspective attributionnelle en psychologie sociale", în Pierrehumbert, B. (ed.), *L'échec à l'école, l'échec de l'école* (pp. 49-78). Lausanne: Delachaux at Niestlé.

Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology.* Cambridge University Press, Editions de la MSH.

Durand Delvigne, A. (1989). „Schéma de genre et cognition sociale". *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2(4), 467-481.

Dweck, C. S. (1986). „Motivational processes affecting learning". *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Dweck, C.S., Chiu, C., Hong, Y. (1995). „Implicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives". *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.

Dweck, C.S., Molden, D.C. (2005). „Self-theory: their impact on competence motivation and acquisition", în Elliot, A.J.,

Dweck, C.S. (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). New York: The Guilford Press.

Eccles, J.S., Wigfield, A. (1995). „In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

Eccles, J.S., Wigfield, A. (2002). „Motivational beliefs, values, and goals". *Annual Reviews of Psychology*, 53, 109-132.

Elliot, A.J. (1999). „Approach and avoidance motivation and achievement goals", *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.

Elliot, A.J. (2005). „A Concepual History of the achievement goal construct", în Elliot, A.J., Dweck, C.S. (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.

Elliot, A.J., Dweck, C.S. (2005). „Competence and motivation. Competence as the core of achievement motivation", în Elliot, A.J., Dweck, C.S. (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12), New York: The Guilford Press.

Erikson (1959/1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton & Company.

Erikson, E.H. (1987). *Childhood and society*. London: Paladin Grafton Books.

Ey, H. (1983). *Conştiința.* Bucureşti: Editura Ştiințifică şi Enciclopedică.

Feather, N.T. (1990). „Bridging the gap between the values and actions. Recent applications of the expectancy-value model", în Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, vol. 2 (pp. 149-192). New York: The Guilford Press.

Feldman, R.S. (1995). *Social Psychology.* New York: Prentice Hall.

Festinger, L. (1954). „A theory of social comparison processes". *Human relations*, 7(2), 117-140.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.

Florian, M. (1992). *Îndrumare în filozofie.* Bucureşti: Editura Ştiințifică.

Freud, S. (2005). *Compendiu de psihanaliză (Opere 13).* Bucureşti: Editura Trei.

Garcia, T., Pintrich, P.R. (1994). „Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies", în Schunk, D.H. şi Zimmerman, B.J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 127-154). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gavreliuc, A. (2006). *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială*. Iaşi: Polirom.

Gergen, K. (1984). „Theory of the Self: Impasse and Evolution", în Bercowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 17 (49-104). New York: Academic Press.

Gherasim, L.R., Butnaru, S. (2013). *Performanța şcolară*. Iaşi: Polirom.

Gherguț. A. (2007). *Management general şi strategic în educație*. Iaşi: Polirom.

Gordon, I.J. (1968). *A test manual for the How I see myself scale,* Gainesville: Florida Educational Research and Development Council.

Greenwald, A.G., Pratkanis. A.R. (1984), „The self", în Wyer, R.S. (jr.), Srull, T.K. (eds.), *Handbook of social cognition*, vol. 3 (pp. 129-178). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Guay, F., Marsh, H.W., Boivin, M. (2003). „Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering". *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.

Hackett, G. (1995). „Self-efficacy in career choice and development”, în Bandura, A. (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge University Press.

Hackett, G., Betz, N.E. (1989). „An exploration of the mathematics self-efficacy / mathematics performance correspondence”. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.

Hansford, B. C., Hattie, J. A. (1982). „The relationship between self and achievement/performance measures”. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.

Hareli, S., Weiner, B. (2002). „Social emotions and personality inferences: a scaffold for a new direction in the study of achievement motivation”. *Educational Psychologist*, 37(3), 183-193.

Harter, S. (1982). „The Perceived Competence Scales for Children”. *Child Development*, 53 (1), 87-97.

Harter, S. (1988). „Developmental processes in the construction of Self”, în Yawkey, T.D., Johnson, J.E. (eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (pp. 45-78). Hillsdale NJ: Lauwrence Erlbaum Associates.

Harter, S. (1993). „Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents”, în Baumeister R.F. (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.

Harter, S., Stocker, C., Robinson, N.S. (1996). „The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents”. *Journal of Research on Adolescence*, 6(3), 285-308.

Harter, S. (1996). „Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents”, în Juvonen, J., Wentzel, K.R. (eds.), *Social motivation:*

understanding children's school adjustment (pp. 11-42). Cambridge University Press.

Harter, S. (1998). „Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considération historiques, théoriques et méthodologiques", în Bolognini, M., Prêteur, Y. (eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp. 57-81). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Harter, S., Pike, R. (1984). „The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children". *Child Development*, 55, 1969-1982.

Harter, S., Whitesell, N.R. (2003). „Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth". *Journal of Personality*, 71(6), 1027-1058.

Hattie, J. (1992). *Self-concept.* Hillsdale: Lauwrence Erlbaum Associates.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Lawrence Erlbaum Associates.

Higgins, E.T. (1987). „Self-discrepancy: a theory relating self and affect". *Psychological Review*, 94(3), 319-340.

Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (eds.) (1990). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, vol. 2. New York: The Guilford Press.

Higgins, E.T., Strauman, T., Klein, R. (1986). „Standards and the process of self-evaluation. Multiple affects from multiple stages", în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 23-63). New York: The Guilford Press.

Hoban, S., Hoban, G. (2004). „Self-Esteem, Self-Efficacy, and Self-Directed Learning: attempting to undo the confusion". *International Journal of Self-Directed Learning*, I (2), 7-25.

Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (1998). *Social Psychology.* Prentice Hall.

Horney, K. (1995). *Direcții noi în psihanaliză*. Editura Univers Enciclopedic.

Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H.W., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J.; Seaton, M., Nezlek, J.(2009). „Clarifying the role of social comparison in the Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE): An Integrative Study”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 156-170.

Iacob, L.M. (2003). *Etnopsihologie şi imagologie. Sinteze şi cercetări*. Iaşi: Polirom.

Iluț, P. (2001). *Sinele şi cunoaşterea lui: teme actuale în psihosociologie.* Iaşi: Polirom.

Iluț, P. (2009). *Psihologie socială şi sociopsihologie*. Iaşi: Polirom.

James, W. (1890). *The principles of Psychology.* New York: Holt, accesat la 25 noiembrie 2006, la adresa: http://psychclassics.yorku.ca.

Jigău, M. (1998). *Factorii reuşitei şcolare*. Bucureşti: Grafoart.

Jude, I. (2002). *Psihologie şcolară şi optim educațional.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Juvonen, J. (1996). „Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations”, în Juvonen, J., Wentzel, K.R. (eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (pp. 43-65). Cambridge University Press.

Kassin, S., Fein, S., Markus, H.R. (2011). *Social Psychology*, ed. a 8-a. Wadsworth, Cengage Learning.

Kernis, M.H., Cornell, D.P., Sun, C.-R., Berry, A., Harlow, T. (1993). „There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (6), 1190-1204.

Kihlstrom, J.F., Cantor, N. (1984). „Mental representations of the self”, în Berkowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 17 (pp. 1-47). New York: Academic Press.

Kihlstrom, J.F., Cantor, N., Albright, J.S., Chew, B.R., Klein, S.B., Niedenthal, P. M. (1988). „Information processing and the study of the self", în Berkowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 21 (pp. 145-178). New York: Academic Press.

Klein, S.B., Loftus, J. (1993). „The mental reprezentation of traits and autobiographical knowledge about the self", în Srull, T.K., Wyer, R.S., jr. (eds), *Advances in social cognition*, vol. 5 (pp. 1-49), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Koestner, R., Zuckerman, M., Koestner, J. (1987). „Praise, Involvement, and Intrinsic Motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 383-390.

Kuiper, N.A., Rogers T.B. (1979). „Enconding of personal information: self-other differences". In *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(4), 499-514.

Kunda, Z. (1999). *Social cognition: making sense of people.* Massachusetts Institute of Technology.

L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi.* Paris: PUF.

L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse developpementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse.* Montréal: Presses Universitaires de l'Université de Montréal.

L'Ecuyer, R. (1997). *La genèse du concept de soi. Théorie et recherches. Les transformations des perceptions de soi chez les enfants âgées de trois, cinq et huit ans.* Québec: Sherbrooke.

Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1994). *Vocabularul psihanalizei.* Bucureşti: Humanitas.

Leach, L.F., Henson, R.K., Odom, L.R., Cagle, L.S. (2006). „A reliability generalization study of the Self-Description Questionnaire". *Educational and Psychological Measurement,* 66(2), 285-304.

Levin, J.D. (1992). *Theories of the self.* Washington: Taylor & Francis.

Lipsitz Bem, S. (1981). „Gender schema theory: a cognitive account of sex typing”. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.

Locke, J. (1690/1961). *Eseu asupra intelectului omenesc*, vol. I, Bucureşti: Editura Ştiințifică.

Lorenzi-Cioldi, F., Doise, W. (1997). „Identitate socială şi identitate personală”, în Bourhis, R.Y., Leyens, J.-Ph. (eds.), *Stereotipuri, discriminare şi relații intergrupuri* (pp. 53-73). Iaşi: Polirom.

Luhtanen, R., Crocker, J. (1992). „A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(3), 302-318.

Lungu, O. (2003). „'Eul' în cogniția socială”, în Neculau, A. (ed), *Manual de psihologie socială* (pp. 86-112). Iaşi: Polirom.

Maddux, J.E. (2002). „Self-efficacy: The power of believing you can”, în Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford.

Markus, H. (1977). „Self-schemata and Processing Information about the Self”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.

Markus, H., Sentis, K. (1982). „The self in social information processing”, în Suls, J. (ed.), *Psychological Perspective of the Self*, vol. 1, (pp. 41-70). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Markus, H., Kunda, Z. (1986). „Stability and malleability of the self-concept”. *Journal of Personality and Social Psychology,* 51, 858-866.

Markus, H., Nurius, P. (1986). „Possible selves”. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Markus, H., Wurf, E. (1987). „The dynamic self-concept: a social psychological perspective”. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-377.

Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., Siladi, M. (1982). „Self-schemas and gender". *Journal of Personality and Social Psychology,* 42(1), 38-50.

Marsh, H.W. (1983). „Multitrait-Multimethod Analysis: Distinguishing between items and traits". *Educational and Psychological Measurement*, 43, 351-358.

Marsh, H.W. (1987). „The factorial invariance of responses of males and females to a multidimensional self-concept instrument: substantive and methodological issues". *Multivariate Behavioral Research*, 22, 457-480.

Marsh, H.W. (1988). „Causal Effects of Academic Self-Concept on Academic Achievement: a Reanalysis of Newman (1984)". *Journal of Experimental Education*, Vol. 56, 100-104.

Marsh, H.W. (1990a). „A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification", *Educational Psychology Review*, 2, 77-171.

Marsh, H.W. (1990b). „The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model". *Journal of Educational Psychology,* 82, 623-636.

Marsh, H.W. (1990c). „Confirmatory Factor Analysis of Multitrait-Multimethod Data: The Construct Validation of Multidimensional Self-Concept Responses". *Journal of Personality*, 58(4), 661-692.

Marsh, H.W. (1990d). „Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis". *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.

Marsh, H.W. (1990e). „Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and english self-concepts". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 107-116.

Marsh, H.W. (1993a). „Relations between global and specific domains of self: the importance of individual importance,

certainty, and ideals”. *Journal of Personality and Social Psychology,* 65(5), 975-992.

Marsh, H.W. (1993b). „Academic Self-Concept: Theory, Measurement, and Research”, în Suls, J. (ed.), *Psychological perspectives on the self,* vol. 4 (pp. 59-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marsh, H.W. (1993c). „Multitrait-Multimethod analyses: inferring each trait-method combination with multiple indicators”. *Applied Measurement in Education*, 6(1), 49-81.

Marsh, H.W. (2004). „Negative Effects of School-Average Achievement on Academic Self-Concept: A Comparison of the Big-Fish-Little-Pond Effect across Australian States and Territories”. *Australian Journal of Education*, 48(1), 5-26.

Marsh, H.W., O'Neill, R. (1984). „Self Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents”. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.

Marsh, H.W., Shavelson, R. (1985). „Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure”. *Educational Psychologist*, 20(3), 103-123.

Marsh, H.W., Byrne, B. M. (1993). „Confirmatory Factor Analysis of Multitrait-Multimethod self-concept data: between-group and within-group invariance constraints. *Multivariate Behavioral Research*, 28(3), 313-349.

Marsh, H.W., Yeung, A.S. (1997a). Causal effect of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data”. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.

Marsh, H.W., Yeung, A.S. (1997b). „Coursework selection: relations to academic self-concept and achievement”. *American Educational Research Journal*, 34(4), 691-720.

Marsh, H.W., Craven, R.G. (2006). „Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional

perspective: beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives". *Perspectives on Psychological Science,* 1(2), 133-163.

Marsh, H.W., O'Mara, A. (2008). „Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.

Marsh H.W., Martin, A.J. (2011). „Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering". *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.

Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L., Tidman, M. (1984). „The Self Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children". *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.

Marsh, H.W., Byrne, B. M., Shavelson, R.J. (1988). „A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement". *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.

Marsh, H.W., Craven, R., Debus, R. (1991). „Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure". *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.

Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. G., Roche, L. (1995). „The effects of gifted and talented program on academic self-concept: The big fish strikes again". *American Education Research Journal*, 32, 285-319.

Marsh, H.W., Craven, R., Debus, R. (1998). „Structure, stability and development of young children's self-concepts: a multicohort-multioccasion study". *Child Development*, 69(4), 1030-1053.

Marsh, H.W., Byrne, B.M., Yeung, A.S. (1999). „Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a

pioneering study and revised recommendations". *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167.

Marsh, H.W., Köller, O., Baumert, J. (2001). „Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept". *American Educational Research Journal*, 38 (2), 321-350.

Marsh, H. W., Ellis, L.A.,. Craven, R.G. (2002). „How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure". *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., Köller, O. (2007). „The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation". *American Educational Research Journal,* 44(3), 631-669

Martin, A.J., Marsh H.W. (2006). „Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach". *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.

Martinot, D. (1995). *Les soi. Les approches psychosociales*. Grenoble: PUG.

McClelland, D.C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge University Press.

McCombs, B.L. (2001). „Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view", în Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical Perspectives*, ed. a 2-a (pp. 67-123). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McCombs, B.L., Marzano, R.J. (1990). „Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill". *Educational Psychologist*, 25, 51-70.

McGuire, W.J., McGuire, C.V. (1988). „Content and process in the experience of the self", în Bercowitz, L. (ed.), *Advances in*

Experimental Social Psychology, vol. 21 (pp. 97-144). New York: Academic Press.

Mead, G.H. (1934/1962). *Mind, self, and society*. The university of Chicago Press, accesat la 15 ianuarie 2014 la adresa: http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html.

Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iaşi: Polirom.

Monteil, J.-M. (1997). „Contexte social et performances cognitives", în Leyens, J.-Ph., Beauvois, J.-L. (eds.), *L'ère de la cognition* (pp. 261-271). Grenoble: Press Universitaires.

Monteil, J.-M. (1998). „Contexte social et performances scolaires: vers une théorie du feedback de comparaison sociale", în Beauvois, J.-L., Joulé, R.-V., Monteil, J.-M. (eds.), *20 ans de psychologie sociale* (pp. 151-187). Grenoble: Press Universitaires.

Monteil, J.-M., Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer a l'école: une question de contexte?* Grenoble: Press Universitaires.

Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale.* Paris: PUF

Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem, research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*, ed. a 3-a, New York: Springer Publishing Company.

Neculau, (1996). „Personalitatea – o construcţie socială, în Neculau, A. (ed.), *Psihologia socială. Aspecte contemporane* (pp. 154-163). Iaşi: Polirom.

Neculau, A., Boncu, S. (1998). „Perspective psihosociale în educaţie", în Cosmovici, A, Iacob, L. (eds.). *Psihologie şcolară* (pp. 229-254). Iaşi: Polirom.

Nicholls, J.G. (1979). „Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education". *American Psychologist,* 34, 1071-1084.

Nicholls, J.G. (1984). „Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance”. *Psychological Review,* 91, 328-346.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education.* Harvard University Press.

Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie şcolară*, ed. a 3-a. Bucureşti: Aramis.

Norwich, B. (1987). „Self-efficacy and mathematics achievement: A study of their relation”. *Journal of Educational Psychology*, 79, 384-387.

O'Mara, A.J., Marsh, H.W., Craven, R.G., Debus, R.L. (2006). „Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis”. *Educational Psychologist*, 42(3), 181-206.

Oubrayrie, N. (1997). „L'estime de soi, de l'enfant et de l'adolescent. L'échelle toulousaine d'estime de soi – E.T.E.S. – comme technique d'évaluation”, în *Pratiques psychologiques*, 2, 39-53.

Oubrayrie, N., De Leonardis, M., Safont, C. (1994). „Un outil pour l'evaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: l'ETES”. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 44(4), 309-317.

Pajares, F. (1996). „Self-efficacy beliefs in academic settings”. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F. (2003). „Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of literature”. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Pajares, F., Miller, M.D. (1994). „Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis”. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.

Pajares, F., Miller, M.D. (1997). *Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different*

forms of assessment. Journal of Experimental Education, 65(3), 213-228.

Pajares, F., Valiante, G. (1997). „Influence of self-efficacy on elementary students' writing”. *Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.

Pajares, F., Schunk, D.H. (2001). „Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement”, în Riding, R., Rayner, S. (eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.

Pajares, F., Schunk, D.H. (2002). „Self and self-beliefs in psychology and education: an historical perspective”, în Aronson, J. (ed.), *Improving academic achievement.* New York: Academic Press, accesat la 9 noiembrie 2007 la adresa http://epm.sagepub.com.

Pajares, F., Hartley, J., Valiante, G. (2001). „Response format in writing self-efficacy assessment: greater discrimination increase prediction”. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.

Paris, S.G., Paris, A.H. (2001). „Classroom applications of research on self-regulated learning”. *Educational Psychologist,* 36(2), 89-101.

Perrenoud, Ph. (1992). „La triple fabrication de l'echec scolaire”, în Pierrehumbert , B. (ed.), *L'échec à l'école, l'échec de l'école,* (pp. 85-102). Lausanne: Delachaux at Niestlé.

Perron, R. (1991). „La valeur de soi”, în Perron, R. (ed.). *Les Répresentations de Soi* (pp. 23-47). Toulouse: Privat.

Piers, E.V. , Harris, D.A. (1964). „Age and other correlates of self-concept in children”. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.

Piolat, M., Hurtig, M.-C., Pichevin, M.-F.(eds.) (1992). *Le soi: recherches dans le champ de la cognition sociale* (pp. 9-36). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Pratkanis, A.R. (1991). „The third incarnation of the self in social psychological research”. *Contemporary Psychology*, 36, 68-70.

Radu, I., Iluț, P., Matei, L. (1994). *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Editura EXE S.R.L.

Robinson, J.P., Shaver, P.R. (1973). *Measures of social Psychological Attitudes,* Michigan: Institut for Social Research.

Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, T.B. (1981/1992). „Le soi dans le système humaine de traitement de l'information: vers un modèle intégratif”, în Piolat, M., Hurtig, M.-C., Pichevin, M.-F. (eds.), *Le soi: recherches dans le champ de la cognition sociale* (pp. 133-167). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Rogers, T.B., Kuiper, N.A., Kirker, W.S. (1977). „Self-Reference and enconding of personal information”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677-688.

Rosenberg, M. (1989). „Self-concept Research: A Historical Overview”. *Social Forces*, 68, 1, 34-44.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., Rosenberg, F. (1995). „Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes”. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.

Ross, L. (1977). „The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process”, în Berkowitz, L. (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 10 (pp. 173–220). New York: Academic Press.

Rotariu, T., Bădescu, G., Culic, I., Mezei, E., Mureşan, C. (1999). *Metode statistice aplicate în ştiințele sociale*. Iaşi: Polirom.

Rotter, J.B. (1966). „Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”. *Psychological Monographs*, 80 (1), 1-28.

Ruvolo, A. P., Markus, H.R. (1992). „Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery”. *Social Cognition*, 10(1), 95-124.

Ryan, R.M., Koestner, R., Deci, E.L. (1991). „Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated”. *Motivation and Emotion*, 15(3), 185-205.

Sanitioso, R.B., Brown, M.M., Lungu, O. (1999). *Cogniţie socială – manual pentru studenţi*. Iaşi: Eurocart.

Sava, F. (2003). „Eşecul de autoreglare comportamentală. O abordare teoretică”. *Psihologia socială*, 11, 116-135.

Sava, F.(2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Cluj-Napoca: ASCR.

Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educaţiei*. Iaşi: Polirom.

Scheier, M.F., Carver, C.S. (1988). „A model of behavioral self-regulation: translating intention into action”, în Bercowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology. Social Psychological Studies of the Self*, vol. 21 (pp. 303-346). New York: Academic Press.

Schunk, D.H. (1984). „Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: motivational and informational effects”. *Journal of Educational Research*, 78(1), 29-34.

Schunk, D.H. (1985). „Participation in goal setting: effects on self-efficacy and skills of learning disabled children”. *The Journal of Special Education*, 19(3), 308-317.

Schunk, D.H. (1987). „Peer models and children’s behavioral change”. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.

Schunk, D.H. (1989). „Self-efficacy and cognitive achievement: implications for students with learning problems”. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 14-22.

Schunk, D.H. (1991). „Self-efficacy and academic motivation”. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 207-231.

Schunk, D.H. (1994). „Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings", în Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D.H. (1996). „Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning". *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.

Schunk, D.H. (1999). „Social-self interaction and achievement behavior", *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227.

Schunk, D.H. (2003). „Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal seting, ans self-evaluation". *Reading* & *Writing Quarterly*, 19, 159-172.

Schunk, D.H., Gunn, T.P. (1984). „Self-efficacy and skill development: influence of task strategies and attributions". *Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244.

Schunk, D.H., Rice, J.M. (1993). „Strategy fading and progress feedback: effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services". *The Journal of Special Education*, 27(3), 257-276.

Schunk, D.H., Swartz, C.W. (1993). „Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy". *Roeper Review*, 15(4), 225-230.

Scott, W.D., Cervone, D. (2002). „The impact of negative affect on performance standards: evidence for affect-as-information mechanism". *Cognitive Therapy and Research*, 26(1), 19-37.

Shavelson, R.J., Bolus, R. (1982). „Self-Concept: The interplay of theory and method". *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976). „Self-concept: Validation of construct interpretation". *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Shavelson, R.J., Bolus, R., Keesling, J.W. (1983). „Self-Concept: Recent development in theory and method". *New Direction for Testing and measurement*, 7, 25-43.

Shrauger, J.S., Schoeneman, T.J. (1999). „Symbolic interactionist view of self-concept: through the looking glass darkly", în Baumeister, R.F. (ed.), *The Self in Social Psychology*, Reading 1. Philadelphia: Psychology Press.

Skaalvik, E.M., Rankin R.J. (1990). „Math, verbal and general academic self-concept: the internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure". *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.

Skaalvik, E.M., Hagtvet K.A. (1990). „Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective". *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.

Skaalvik, E.M., Rankin R.J. (1995). „A test of the internal/external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perceptions". *American Educational Research Journal*, 32(1), 161-184.

Skaalvik, E.M., Valas, H. (1999). „Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study". *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149.

Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (1986). „Motivation and cognition: warming up to synergism", în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.) (1986). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.

Stan, L. (2013). „Succesul şi eşecul în educație", în Boncu, S., Ceobanu, C. (eds.). *Psihosociologie şcolară* (pp. 131-141), Iaşi: Polirom.

Stringer, R.W., Heath, N. (2008). „Academic self-perception and its relationship to academic performance”, *Canadian Journal of Education*, 31(2), 327-345.

Swann,W. B. Jr., Chang-Schneider, C., Larsen McClarty, K. (2007). „Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life”. *American Psychologist*, 62(2), 84-94.

Tesser, A., Campbell, J. (1983). „Self-definition and self-evaluation maintenance”, în Suls, J., Greenwald, A.G. (eds.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 2, (pp. 1-31). Hilsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Tice, D.M. (1993). „The social motivations of people with low self-esteem”, în Baumeister R.F. (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 37-53). New York: Plenum Press.

Trope, Y. (1983). „Self-assessment in achievement behavior”, în Suls, J., Greenwald, A.G. (eds.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 2 (pp. 93-121). Hilsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Trope, Y. (1986). „Self-enhancement and self-assessment in achievement behavior”, în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 350-377). New York: The Guilford Press.

Vallerand, R.J., Losier, G.F. (1994). „Le soi en psychologie sociale: perspectives classiques et contemporaines”, în Vallerand, R.J. (ed.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 121-192). Montréal: Gaëtan Morin.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.

Waugh, R.F. (2002). „Creating a scale to measure motivation to achieve academically: linking attitudes and behaviours using Rasch measurement”. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 65-86.

Weinberger, J., McClelland, D.C. (1990). „Cognitive versus traditional motivational models. Irreconcilable or complementary?”, în Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (eds.). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, Vol. 2 (pp. 562-597). New York: The Guilford Press.

Weiner, B. (1980). *Human Motivation.* New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Weiner, B. (1985). „An attribution theory of achievement motivation and emotion”. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weiner, B. (1994). „Ability versus effort revisited: the moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system”. *Educational Psychologist*, 29(3), 163-172.

Weiner, B. (2000). „Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective”. *Educational Psychology Review*, 12, 1, 1-14.

Weiner, B. (2005). „Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence”, în Elliot, A.J., Dweck, C.S. (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York: The Guilford Press.

Weiner, B. (2010). „The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas”, *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.

Weiner, B., Kukla, A. (1970). „An attributional analysis of achievement motivation”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1-20.

Weiner, B., Nierenberg, R., Goldstein, M. (1976). „Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success”. *Journal of Personality*, 44(1), 52-68.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Rodriguez, D. (1998). „The developpment of children’s motivation in school contexts”. *Review of Research in Education*, 23, 73-118.

Wood, R.E., Locke, E.A. (1987). „The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance”. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1013-1024.

Wood, R., Bandura, A. (1989). „Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.

Wylie, R.C. (1974). *The self-concept. Review of methodological considerations and measuring instruments* (vol. I, ed. a 2-a). Lincoln: University of Nebraska Press.

Wylie, R.C. (1979). *The self-concept*: *Theory and research on selected topics* (vol. 2, ed. a 2-a). Lincoln: University of Nebraska Press.

Wylie, R.C. (1989). *Measures of Self-Concept.* University of Nebraska Press.

Zamfirescu, V.D. (2003). *Introducere în psihanaliza freudiană şi postfreudiană*. Bucureşti: Editura Trei.

Zimmerman, B.J. (1990). „Self-regulated learning and academic achievement: an overview”. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B.J. (1994). „Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education”, în Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B.J. (1995). „Self-efficacy and educational development”, în Bandura, A. (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University Press.

Zimmerman, B.J. (1998). „Academic studying and the development of personal skills: a self-regulatory perspective”. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86.

Zimmerman, B.J., Martinez-Pons, M. (1986). „Development of a structured interview for assessing student use of self-

regulated learning strategies". *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B.J., Bandura, A. (1994). „Impact of self-regulatory influences on writing course attainment". *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). „Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting". *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (1999). „Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals". *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.

Zlate, M. (1999). *Eul şi personalitate*. Bucureşti: Editura Trei.

În colecția ŞTIINȚELE EDUCAȚIEI au apărut:

Actualități și perspective în practica logopedică
Iolanda Tobolcea, Maria Nicoleta Turliuc (coord.)

Formarea continuă a cadrelor didactice în sistem e-learning: analize, principii, modele
Georgeta Diac (coord.)

Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern
Teodor Cozma, Georgeta Diac (coord.)

Terapia logopedică. Implementarea mijloacelor informatice
Iolanda Tobolcea, Adina Karner-Huțuleac

Educație de la egal la egal. Prevenirea comportamentelor de risc la copii și tineri
Liviu Adrian Măgurianu, Adela Serea

Introducere în managementul clasei de elevi
Alois Gherguț (coord.)

Învățare și profesionalizare în domeniul didactic
Mihaela Mitescu Lupu

Competență și calitate. Repere ale evaluării profesorului
Roxana Criu

Terapia tulburărilor de pronunție. Ghid practic pentru logopezi, educatori/învățători, părinți
Iolanda Tobolcea, Camelia Soponaru

Tehnici audio-vizuale moderne în terapia logonevrozei
Ediția a treia revăzută și adăugită
Iolanda Tobolcea

Logopedie. Strategii terapeutice în corectarea tulburărilor de limbaj
Iolanda Tobolcea, Camelia Soponaru (coord.)

Etica profesiei didactice
Roxana Ghiațău

Proiectarea curriculum-ului din perspectiva constructivismului: noi tendințe și sugestii metodologice
Rogoz, Nicoleta